COLETTE NICLASSE




# LE DOCTORAT, AVENTURE DE (TRANS)FORMATION SINGULIÈRE ET SOCIALE

## Éclairages au prisme des émotions



DOCTORATS, SCIENCES ET CARRIÈRES
PHD, SCIENCE AND CAREER

Cet ouvrage propose une exploration de l'aventure doctorale dans le regard de celles et ceux qui la vivent, les doctorant·e·s, au travers du prisme des émotions. Il aborde, dans une perspective psychopédagogique, les défis inhérents à cette formation exigeante dont l'une des finalités est la construction individuelle et sociale des connaissances. À partir de deux constats préoccupants – le taux d'abandon élevé et l'état de santé critique des doctorant·e·s – l'ouvrage questionne les conditions individuelles et situationnelles qui soutiennent ou entravent le processus d'apprentissage et d'appropriation créative, en présumant que le bien-être constitue la pierre angulaire de la (trans)formation. Après quelques balises théoriques, des éclairages sur l'expérience doctorale sont amenés en deux volets complémentaires. Le premier dresse un panorama international de sept tendances issues de 70 recherches réalisées au cours des vingt dernières années. Le deuxième présente les résultats de l'étude longitudinale menée par l'autrice entre 2016 et 2017 auprès de 26 doctorant·e·s d'une université suisse. Les leviers et les freins du quotidien sont décrits à partir de 256 évènements significatifs. Puis, 26 vignettes d'évènements particulièrement (dé)mobilisateurs illustrent comment ces doctorant-e-s se (trans)forment durant leurs activités au contact de leur environnement. L'ouvrage se termine par une réflexion critique sur l'accompagnement du doctorat et la culture pédagogique dans laquelle il s'inscrit. Des recommandations sont proposées à l'usage des actrices et acteurs de la formation doctorale, pouvant inspirer plus largement celles et ceux de la formation post-obligatoire.

**Colette Niclasse** est docteure en Sciences de l'éducation. Elle est également titulaire d'une licence en psychologie et d'un master en psychologie et pédagogie. Elle travaille comme coordinatrice de formation et conseillère pédagogique auprès de l'Université de Fribourg en Suisse. Ses intérêts, nés de sa pratique d'enseignante et de formatrice d'adultes, concernent l'apprentissage, sous ses aspects affectifs et motivationnels en particulier.

www.peterlang.com

# Le doctorat, aventure de (trans)formation singulière et sociale



PETER LANG
Bruxelles • Bern • Berlin • New York • Oxford • Wien

## Doctorats, sciences et carrières
Vol. 2

**Responsables de collection**
Mariane Frenay (UCLouvain) et Bernard Fusulier (UCLouvain)

La collection *Doctorats, sciences et carrières* publie des ouvrages en anglais et en français en vue de nourrir le débat international sur les conditions de la recherche et de la formation à la recherche, l'expérience des chercheur·e·s, l'insertion professionnelle des docteur·e·s, le genre et la science, les instruments de régulation et leurs effets sur les pratiques et cultures scientifiques. D'autres problématiques émergentes sont susceptibles d'être étudiées dans les publications de cette collection.
En effet, la Science, par ses contributions, découvertes, risques et espoirs, fait l'objet d'une forte attention publique et de nombreux débats tant à une échelle nationale qu'internationale. Au début du XXIe siècle, s'observe une préoccupation grandissante pour l'expérience de la for- mation doctorale et du travail scientifique ainsi que pour les condi- tions de leur réalisation. Le devenir professionnel des chercheur·e·s est également en mutation, en raison de la croissance rapide du nombre de doctorant·e·s et de postdoctorant·e·s, de la féminisation des carrières académiques (certes toujours singulièrement limitée), et de la transformation de la régulation de la Science et des universités.
À travers des thématiques variées et des angles disciplinaires différents (histoire, droit, gestion, psychologie, sociologie, éducation…), cette collection vise à accueillir ces résultats de recherche et, ce faisant, à alimenter la réflexivité du monde de la recherche sur lui-même.

Colette Niclasse

# Le doctorat, aventure de (trans)formation singulière et sociale

## Éclairages au prisme des émotions

**Information bibliographique publiée par Die Deutsche Bibliothek**
Die Deutsche Bibliothek répertorie cette publication dans la Deutsche Nationalbibliografie ; les données bibliographiques détaillées sont disponibles sur le site http://dnb.ddb.de.

Claude Monet (1840-1926), Branch of the Seine near Giverny (Mist), 1897.
The Art Institute of Chicago.

L'étape de la prépresse de cette publication a été soutenue par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (paperback version).
Ouvrage tiré d'une thèse de doctorat présentée devant la Faculté des lettres et des sciences humaines de l'Université de Fribourg (Suisse) sous le titre original « La thèse de doctorat comme parcours de (trans)formation: analyses longitudinales au prisme des émotions ». La thèse a été approuvée par la Faculté des lettres et des sciences humaines sur proposition des professeur·e·s : Bernadette Charlier Pasquier, Université de Fribourg (premier rapporteur), Mariane Frenay, Université catholique de Louvain (deuxième rapporteur) et Étienne Bourgeois, Université catholique de Louvain (troisième rapporteur). Fribourg, le 3 octobre 2019,
*La Doyenne, Prof. Bernadette Charlier Pasquier*

ISBN 978-2-87574-649-8 (Print) • E-ISBN 978-2-87574-650-4 (E-PDF) •
E-ISBN 978-2-87574-651-1 (EPUB) • 10.3726/b19953 • D/2022/5678/42







PETER LANG S.A. P.I.E. - Éditions scientifiques internationales Bruxelles
1 avenue Maurice, B-1050 Bruxelles, Belgique

Cette publication a fait l'objet d'une évaluation par les pairs

**www.peterlang.com**

À la mémoire de Paul Niclasse

# Table des matières

# Liste des tableaux

# Liste des figures

# Préface

Cet ouvrage s'adresse à vous, superviseur·e, doctorant·e ou futur·e doctorant·e et plus largement actrice et acteur de l'enseignement supérieur. Sa lecture fera écho à votre expérience. Elle vous apportera des réponses rigoureuses et précises quant aux conditions de réalisation de ce très long parcours de (trans)formation qu'est la thèse de doctorat. Elle ouvrira de nombreuses pistes de réflexion et d'action pour comprendre et gérer ce parcours que ce soit le vôtre, celui de la personne que vous accompagnez ou plus largement de l'ensemble des doctorant·e·s et des étudiant·e·s dont vous êtes responsable.

Au-delà de ses impacts potentiels – car ils dépendront de vous lectrices et lecteurs –, cet ouvrage est également issu d'une thèse, une recherche qui aborde la formation doctorale dans toute sa complexité. À vous de trouver la manière d'aborder l'ouvrage pour lequel l'autrice vous propose plusieurs parcours. Une seule exigence serait d'accepter d'assumer avec elle la responsabilité éthique d'écouter la parole des doctorant·e·s et de se laisser transformer par elle.

Par les métaphores utilisées, un soin particulier apporté à une écriture inclusive, la mise en évidence des aspects saillants et en s'adressant directement à vous lectrice ou lecteur, Colette Niclasse va bien au-delà la publication de sa thèse. Elle réalise un travail de médiation indispensable. Celui-ci est d'autant plus nécessaire que l'on doit souvent constater la résistance de la communauté académique à soutenir, valoriser, exploiter une recherche sur elle-même. « Nous savons ce que nous faisons ! ». Et, lorsqu'une envie de savoir ou la réponse à une injonction évaluative l'y oblige, sa tendance à produire à l'interne ses propres enquêtes sans interroger les travaux antérieurs ou la littérature scientifique.

La problématique a été construite sur la base d'une analyse fine du contexte particulier de la formation doctorale en Suisse. Les doctorant·e·s y ont un statut ambivalent : entre l'étudiant·e et la ou le professionnel·le. Leur situation ne se démarque pas de celle observée au niveau international : haut taux d'abandons et atteintes à leur santé. Comme

le souligne l'autrice, les doctorant·e·s sont souvent considéré·e·s comme très peu crédibles pour s'exprimer à propos des conditions qui leur sont offertes : « Un silence assourdissant les entoure ». L'objectif dès lors est de mettre en lumière ce dont elles et ils ont besoin pour se (trans)former en menant leur recherche, en leur donnant la parole, une parole incarnée inscrite dans le parcours et le contexte de vie de chacun·e. Ainsi, les conditions de réussite et de bien-être de 26 doctorant·e·s sont appréhendées au prisme des émotions vécues au fil de leur parcours. S'agissant d'une thèse sur la thèse, elle prend toutes les précautions afin d'éviter le risque d'un discours sans nuance ou trop rapidement centré sur des solutions à une problématique mal élucidée.

Les balises théoriques relatives aux composantes du bien-être eudémonique et aux émotions – en se focalisant sur leur évaluation cognitive, sur le sentiment subjectif associé et sur les familles d'émotions favorables ou défavorables touchant les doctorant·e·s dans leur parcours – sont tout d'abord présentées. Elles permettent de rendre intelligible ce « socle de vitalité » soutenant l'engagement des doctorant·e·s dans une activité si coûteuse. Ensuite, ce sont les processus et les conditions du développement personnel et professionnel qui sont décrits en adoptant la perspective « relationnelle de la subjectivation » proposée par Bourgeois (2018). Les conditions de ce développement sont détaillées en tirant parti de la perspective de l'apprentissage situé et en insistant sur deux aspects essentiels, la participation aux activités de la communauté scientifique proche ou plus éloignée et la guidance indispensable apportée par la ou les personnes jouant le rôle du « maître ». La synthèse théorique est complétée par des propositions pratiques tout à fait pertinentes. Le lecteur trouvera dans la présentation de ce cadre théorique, un état de l'art de travaux de recherche récents offrant à la lecture de ce chapitre un intérêt dépassant l'étude de la formation doctorale.

L'autrice présente ensuite un panorama international des recherches et méta-analyses réalisées entre 1994 et 2018 concernant le parcours des doctorant·e·s. Le focus de cette analyse rigoureuse de la littérature vise à identifier les connaissances concernant les évènements importants vécus durant la formation doctorale. Ainsi, 7 sources principales d'expériences émotionnelles sont identifiées.

Après ce volet international, Colette Niclasse présente l'étude qu'elle a menée durant six mois auprès de 26 doctorant·e·s et qui constitue le « volet fribourgeois » de l'ouvrage. Cette recherche empirique aux méthodes mixtes permet, comme le dit l'autrice, de « rassembler les

pièces du puzzle » en identifiant « ce dont les doctorant·e·s ont besoin pour se développer ». Une présentation synthétique de la méthode fournit les éléments essentiels aux chercheuses et chercheurs souhaitant comprendre la démarche de l'autrice. Une première partie de résultats intitulée « le doctorat au quotidien » donne accès à une analyse de 256 évènements rapportés par les doctorants·e·s au cours des trois semaines d'auto-observation (réparties par bloc d'une semaine par mois pendant quatre mois). Des évènements favorables, défavorables et ambivalents sont présentés. Cette approche permet d'avertir la lectrice et le lecteur des écueils potentiels, mais aussi de leviers d'action possibles. L'analyse de ce qui soutient les doctorant·e·s au quotidien, émaillée de la présentation d'extraits d'entretiens, permet de repérer très concrètement les actions et attitudes à adopter ou à éviter pour créer des conditions favorables au développement de la ou du doctorant·e. L'échange avec la ou le superviseur·e est central. Connaître les leviers sur lesquels, il est possible d'agir constitue une connaissance devant faire partie non seulement de la formation des professeur·e·s, mais aussi de celle des personnes chargées de mettre en place des conditions d'accueil et d'accompagnement au niveau institutionnel.

Au-delà des échanges avec la ou le superviseur·e, bien d'autres conditions existent. L'approche relationnelle adoptée par Colette Niclasse présente ici tout son sens. C'est en situation de travail que la ou le doctorant·e· se développe. Superviseur·e, équipe de recherche et institution sont coresponsables avec elle ou lui de son développement. Cette responsabilité ne concerne pas seulement les individus qui font confiance à une institution, mais aussi la société qui bénéficiera ou non de chercheuses et chercheurs aux compétences et personnalités développées dans des conditions favorables. Les extraits d'entretiens sélectionnés par Madame Niclasse doivent questionner quant aux impacts délétères tant sur les personnes que sur les connaissances produites lorsque les conditions du développement font défaut.

Une seconde partie de l'étude fribourgeoise permet, à partir d'analyses de cas, de comprendre comment certains évènements émotionnels quotidiens majeurs affectent la trajectoire d'engagement des doctorant·e·s et le sens que cette trajectoire prend pour elles et eux et, en particulier, comment les configurations de composantes individuelles et/ou situationnelles de ces doctorant·e·s interagissent dans leur processus de (trans)formation. Les analyses des évènements qu'ils soient mobilisateurs ou démobilisateurs sont étayées théoriquement par rapport aux recherches

menées sur la thèse mettant notamment en évidence des seuils à franchir. Dans son analyse intercas, l'autrice met notamment en évidence deux familles de cas particulièrement critiques : « stagner, errer et se sentir désemparé·e·s » et « heurter et questionner ses valeurs et aspirations ».

L'analyse des processus d'intériorisation de normes conduisant dans des environnements trop contrôlants au conformisme et à la dépendance doit questionner. Au-delà de la (trans)formation de la ou du doctorant·e, c'est de la qualité de la recherche dont il est question. L'analyse des configurations propices à la réflexivité critique et à la créativité, rendant intelligibles « la science en train de se faire », souligne les exigences d'un environnement de travail capacitant permettant l'émergence d'une interaction constructive avec la ou le doctorant·e pouvant tirer parti des opportunités d'apprentissage et de développement offertes.

La dernière partie de l'ouvrage est tournée vers l'avenir. En proposant des pistes concrètes pour un accompagnement « ambitieux et éthique » centré sur le processus de (trans)formation des chercheuses et chercheurs et non sur le produit fini ou ses marqueurs normés – un processus porté par un « collectif accompagnant » comme le nomme Maela Paul – Colette Niclasse tranche avec les propositions multiples d'ateliers destinés aux doctorant·e·s qui ne mobilisent, ni ne questionnent l'environnement de travail ou institutionnel. Ces propositions fondées théoriquement et empiriquement s'adressent à nous lectrices et lecteurs. Elles démontrent, si besoin en était encore, tout l'intérêt, la pertinence et les apports de cet ouvrage tant sur le plan théorique et méthodologique que pour la formation des doctorant·e·s et au-delà pour la formation de professionnel·le·s. Les conclusions de l'ouvrage mériteront d'être relues, communiquées et partagées largement. Formulons le vœu qu'elles soutiennent les changements nécessaires au bénéfice de la formation des chercheuses et chercheurs et de la recherche.

Bernadette Charlier

# Chapitre 1 Introduction

## 1 La formation doctorale, une aventure singulière

Imaginez… Avec quelques documents dans votre sac à dos et plein d'idées sous votre Stetson, vous partez explorer une contrée dont la topographie, la faune et la flore sont encore largement méconnues. Votre mission est de produire une carte qui sera à la fois actuelle, circonstanciée et prospective, perspicace et pointue. En outre, on attend de vous que, chemin faisant, vous acquériez toutes les ficelles du métier d'explorateur tout en perfectionnant vos connaissances et vos compétences.

Supervisé·e par un·e guide expérimenté·e, vous observez, examinez et cartographiez les magnifiques reliefs, les cours d'eau et leurs ramifications, les lacs, les fleurs odorantes parsemant les vastes plaines, les maigres broussailles des sommets escarpés, les animaux endémiques, les créatures incongrues. Au gré des jungles dans lesquelles vous vous enfoncez, des marais que vous traversez et dans lesquels, occasionnellement, vous vous enlisez, des sentiers tortueux, escarpés et parfois sans issue, votre perception du terrain s'affine. Votre compréhension de l'ensemble et de ses particularités se cristallise progressivement – plusieurs années seront nécessaires – en connaissances aussi inédites que prometteuses. À la fin du voyage, vous soumettrez vos investigations et vos résultats au regard attentif et critique d'un collège d'exploratrices et d'explorateurs chevronné·e·s, qui attesteront (ou non) de votre capacité à mener de futures expéditions de manière indépendante.

Cette métaphore du parcours de formation doctorale laisse transparaître l'exaltation et la joie inhérentes aux débuts d'une aventure – l'impatience de réaliser des activités nouvelles et stimulantes, d'approfondir et d'élargir ses savoirs et ses compétences, d'être partie prenante dans un effort commun d'avancement intellectuel, la conviction que les risques et les incertitudes seront surmontés – et la perspective de connaître, au bout du chemin, un sentiment d'accomplissement et d'épanouissement pour avoir contribué à façonner des connaissances originales, utiles à soi et à d'autres. Il existe cependant un pan plus sombre de ce voyage,

dont peu osent parler ouvertement. C'est l'expérience d'une épreuve initiatique de « sélection naturelle » ou celle d'un périple dans l'isolement, avec peu ou pas de soutien et de repères. C'est l'impuissance face à une trajectoire marquée d'ambivalences, d'oppositions, de règles qu'il faut impérativement respecter bien qu'elles ne soient pas énoncées. C'est le défi permanent de concilier les injonctions à l'audace avec le carcan du système. Celui de naviguer entre des pressions académiques, professionnelles et familiales fréquemment contradictoires. Beaucoup de doctorant·e·s doivent affronter de tels obstacles, souvent de manière récurrente. Elles·ils souffrent, tentent de résister, s'épuisent. Il n'est pas rare qu'elles·ils tombent malades, parfois gravement ou finissent par renoncer.

## 2 Deux constats préoccupants

Les recherches des vingt dernières années montrent que deux problèmes principaux affectent la formation doctorale : le taux d'abandon élevé et l'état de santé critique des doctorant·e·s.

Tant en Europe qu'outre-Atlantique, 30 % à 60 % des doctorant·e·s abandonneraient leur formation (Bair & Haworth, 1999 ; Bourdages, 2001 ; Golde, 2005 ; Wollast et al., 2018). Les causes de l'abandon restent difficiles à cerner, car les études dégagent souvent des résultats contradictoires. On voit cependant que la décision d'abandonner ne serait pas liée à une cause particulière, mais à un ensemble d'éléments interreliés (Bourdages, 2001 ; Castelló, Pardo, et al., 2017 ; De Clercq et al., 2019 ; Golde, 2000 ; Wollast et al., 2018). Les deux premières années de doctorat seraient les plus critiques, en sciences sociales davantage qu'en sciences « dures ». Le mode de financement du doctorat entrerait également en ligne de compte, avec une proportion d'abandons plus importante chez les doctorant·e·s employé·e·s par les universités (assistant·e·s) que chez les boursières et les boursiers. Enfin, la situation personnelle et familiale ainsi que les résultats obtenus dans les cycles d'études antérieurs complèteraient la liste des facteurs concourant de manière significative à l'abandon.

Le second problème, en émergence, mais déjà alarmant, concerne le bien-être et l'état de santé mentale des doctorant·e·s (Evans, Bira, Gastelum, Weiss, & Vanderford, 2017 ; Levecque, Anseel, De Beuckelaer, Van der Heyden, & Gisle, 2017 ; Marais, Shankland, Haag, Fiault, & Juniper, 2018). La moitié d'entre elles·eux seraient en situation

d'épuisement et de souffrance psychologique. Un tiers environ risquent de développer des troubles plus graves, ou en souffrent déjà (notamment dépression). Des recherches récentes soulignent le haut risque de burnout dans les environnements académiques où se conjuguent une charge de travail élevée, un manque de marge décisionnelle, une forte compétitivité et des évaluations constantes.

Il ressort d'études sur les liens entre ces deux problèmes que le niveau d'épuisement des doctorant·e·s pourrait influer sur leurs intentions de quitter la formation doctorale et le monde académique (par exemple De Clercq et al., 2019 ; Devos et al., 2017 ; Hunter & Devine, 2016 ; Peltonen, Vekkaila, Rautio, Haverinen, & Pyhältö, 2017 ; Pyhältö, Toom, Stubb, & Lonka, 2012).

## 3 Un silence assourdissant

Malgré ces deux constats préoccupants et leurs liens, les témoignages et demandes des doctorant·e·s, quand elles·ils osent les formuler, continuent d'être considérés comme peu crédibles, quand ils ne sont pas simplement discrédités au motif que l'entière responsabilité de leurs difficultés ou de leur abandon leur incombe (Golde, 2000 ; McAlpine & Norton, 2006). La parole des doctorant·e·s ne compte pas ou peu. Elle est ignorée et passée sous silence. Et ce silence devient assourdissant. Au cours des vingt dernières années, il y a certes eu des progrès : l'engagement dans le processus de Bologne ; la prise de conscience progressive que les abandons et les problèmes de santé ont d'importants coûts humains, financiers et institutionnels, tant directs qu'indirects ; un intérêt grandissant d'une partie de la communauté scientifique pour les problèmes traversant la formation doctorale ; des pistes de recherche prometteuses. Il n'en demeure pas moins que la supervision par une directrice ou un directeur de thèse – que nous nommerons superviseur·e dans cet ouvrage – reste l'offre d'accompagnement principale. Elle s'est étoffée avec l'apparition, il y a une quinzaine d'années, d'écoles doctorales visant à soutenir le processus de recherche et l'intégration professionnelle des futur·e·s diplômé·e·s (Baschung, 2016). La perspective « top-down » dans laquelle cette offre se situe conduit néanmoins à faire globalement abstraction du point de vue et des besoins des doctorant·e·s. Elle se concentre sur les produits visés (« la science toute faite » pour reprendre une expression de Hunsmann et Kapp de 2013), plutôt que de considérer la « science en train de se faire », en privilégiant le processus d'apprentissage et de création de

connaissances. L'accompagnement des doctorant·e·s s'inscrit ainsi dans une économie de la connaissance où prévalent des intérêts institutionnels d'excellence et de compétitivité (Brauer et al., 2003). En d'autres termes, le chemin est encore long pour libérer la parole des doctorant·e·s, pour qu'elle soit entendue et comprise, et pour que des mesures adéquates puissent être mises en place.

À l'instar d'autres chercheuses et chercheurs, nous avons étudié ce silence qui enveloppe les doctorant·e·s et occulte souvent leur parole. Notre objectif était de faire la lumière sur ce dont elles·ils ont besoin pour se (trans)former en menant des activités de recherche au sein de leur communauté scientifique avec, pour finalité de leur engagement, de faire évoluer les connaissances dans leur domaine d'étude par une contribution personnelle et originale (la thèse), attestant de leur professionnalité de chercheuse ou de chercheur. Pour cerner ces besoins, nous avons choisi de questionner les conditions individuelles et situationnelles soutenant ce processus d'apprentissage et d'appropriation créative en nous inscrivant dans une perspective psychopédagogique. Nous avons appréhendé ces conditions à travers le prisme des émotions et de leur incidence sur le bien-être, en présumant que ce dernier est une condition indispensable et décisive permettant de s'impliquer efficacement dans tout processus de (trans)formation et le mener à bien.

Dans cet ouvrage, nous invitons les lectrices et lecteurs à un voyage au pays de la formation doctorale. Nous cheminerons ensemble aux côtés de celles et ceux qui vivent cette formation en Suisse et ailleurs. Nous partagerons leur regard sur elles- et eux-mêmes et sur le monde qui les entoure.

D'abord, nous planterons le décor, en posant des repères théoriques ancrés dans les champs de l'éducation et de la psychologie (chapitre 2). Ils guideront la compréhension des mécanismes en jeux dans tout processus de (trans)formation et de création individuelle et sociale de connaissances, en commençant par les conditions qui le permettent. La première partie du chapitre est dédiée au bien-être comme ressource décisive sous-jacente à la transformation ; elle intègre la question des émotions. Ce fil rouge de notre approche permettra d'éclairer d'une part ce qui touche les individus et pourquoi, d'autre part comment ils peuvent maintenir un socle de vitalité et d'énergie propice à leur (trans)formation. La deuxième partie traite de l'apprentissage et du processus de subjectivation, c'est-à-dire du chemin au long duquel l'apprenant·e s'imprègne de nouvelles connaissances et se les approprie de manière créative alors qu'elle·il interagit avec son environnement social. En tant que lectrice et lecteur,

vous pourrez opter pour une route panoramique, avec la lecture au long cours de ce chapitre – recommandée si vos champs d'intérêt sont l'éducation ou la psychologie ; ou choisir la voie plus rapide, qui vous signalera les repères théoriques clés dans des encarts grisés en début des sections secondaires.

Une fois ces repères posés et synthétisés, notamment par un schéma récapitulatif, nous nous attacherons au vécu des doctorant·e·s. Dans le chapitre 3, nous décrirons tout d'abord, dans un panorama international, sept tendances de leurs expériences. Ces tendances ressortent de 70 études menées au cours des vingt dernières années ; leur angle d'attaque théorique varie, mais elles ont en commun d'avoir intégré de manière directe ou indirecte le vécu émotionnel des doctorant·e·s. Ces sept tendances éclairent les questions délicates de la construction personnelle du sens quant à la réalisation du doctorat (en lien notamment avec les motivations) et celles liées aux possibilités d'apprendre, de progresser, de développer son autonomie et de produire des connaissances à destination de la communauté scientifique, dont les membres constituent les interlocuteurs privilégiés tout au long de la formation. Elles révèlent aussi les défis et les enjeux de l'interaction avec l'environnement social et ceux d'une gestion adéquate des ressources pour trouver et garder un équilibre de vie. Ce panorama, bien que riche, n'offre qu'une vision fragmentée et principalement rétrospective des problèmes affrontés par les doctorant·e·s durant leur parcours, puisqu'il laisse souvent de côté les leviers facilitant le cheminement. Comme un patchwork, il rassemble des pièces de densité, de texture et d'épaisseur différentes, articulant des résultats issus de contextes, cadres théoriques et méthodologiques distincts.

Dans le chapitre 4, nous articulerons ces différents éléments pour mieux comprendre la dynamique et la complexité du processus de (trans)formation au quotidien. Pour reprendre la formule d'Edgar Morin (2015, p. 47), nous tenterons de « saisir ce qui est tissé ensemble » en approchant les vécus de manière intégrative. Pour étayer notre propos, nous présenterons, en deux temps, les résultats de la recherche longitudinale que nous avons menée entre 2016 et 2017 auprès de 26 doctorant·e·s de l'Université de Fribourg en Suisse. Nous nous intéresserons d'abord aux leviers et aux freins à leur bien-être et à l'accomplissement de leur doctorat, à partir des évènements émotionnels significatifs qu'elles·ils vivent au quotidien. Ces résultats descriptifs, dans la ligne des tendances du panorama, éclairent la manière dont les doctorant·e·s sont ou non en capacité d'agir et de progresser dans leurs activités

doctorales en interaction avec leur environnement, c'est-à-dire avec les membres de leur communauté scientifique. Nous verrons également la variété d'émotions ressenties de même que leur fréquence et leur proportionnalité. Une portion appréciable des vécus sont agréables tels la satisfaction, l'espoir ou le soulagement, mais, en parallèle, on note la présence importante et concomitante d'émotions déplaisantes – telles que le stress (souvent chronique et aigu), l'anxiété et la peur – qui, à forte dose et sur le long terme, peuvent constituer un risque pour la santé. Ce constat est inquiétant. Dans une approche plus compréhensive, nous examinerons ensuite, par des études de cas sur 26 évènements émotionnels majeurs particulièrement mobilisateurs ou démobilisateurs traversés par douze des 26 doctorant·e·s précité·e·s, la manière dont leurs caractéristiques individuelles et celles propres à leur environnement entrent en jeu dans leur processus de (trans)formation et modulent leur parcours. Cette plongée dans le vécu des doctorant·e·s nous permettra de mieux comprendre les tendances relevées, en identifiant les configurations dans lesquelles l'expérience de formation est entravée, parfois au point de mener à l'abandon ou à une détérioration de la santé, mais également – et surtout – les conditions dans lesquelles cette expérience peut être bénéfique et appréhendée positivement, comme une opportunité d'épanouissement.

Ces deux chapitres constituent l'étape la plus difficile de notre voyage. Il y est question de vécus agréables, parfois jubilatoires, mais également de fragilité, d'impuissance, d'injustice et de souffrance. Ambitionner de porter la parole des doctorant·e·s et de faire entendre cette souffrance entraîne une responsabilité éthique. Dans cette étude, notre responsabilité, assumée pleinement, s'est concrétisée entre autres par la mise en œuvre rigoureuse de méthodes appropriées afin d'éviter de déformer, minimiser, taire ou désincarner cette parole, tout en protégeant l'identité des participant·e·s. Alors que la souffrance est une « atteinte à la puissance d'agir »[1], nous avions à cœur de permettre de reconstruire la part « de ce que la souffrance a détruit », en cherchant plutôt à objectiver et à transfigurer cette parole. Cette finalité a façonné les derniers chapitres de l'ouvrage.

1 Pour reprendre l'expression de Bourgeois-Guérin et Beaudoin dans leur article de 2016 sur la place de l'éthique dans l'interprétation de la souffrance en recherche qualitative.

Le chapitre 5 propose une discussion sur les potentialités et les écueils inhérents à ce processus de (trans)formation, tour à tour bouleversant, exigeant ou exaltant. L'encadrement des doctorant·e·s, indissociable de leur trajectoire singulière, est déterminant pour leur réussite. Accompagner ces futur·e·s professionnel·le·s pour qu'elles·ils soient autonomes, capables de prendre des risques intellectuels, d'interroger l'action, d'émettre des jugements informés et de faire avancer la science, passe par un soutien à leur pouvoir d'agir et de devenir. Ce soutien s'inscrit à la fois dans une posture de transmission de ce qui est et a été avant elles·eux, mais également dans une ouverture leur permettant de s'en affranchir (raisonnablement) pour tracer une nouvelle voie et répondre aux exigences institutionnelles posées pour leur certification. Nous discuterons de l'impératif d'offrir des conditions d'interaction sociale constructives au sein d'un environnement « capacitant », c'est-à-dire susceptible de transformer des occasions d'apprendre en réelles opportunités de se développer personnellement et professionnellement, à un niveau individuel, mais également social.

Avant de proposer une conclusion générale, nous terminerons notre périple (chapitre 6) par quelques recommandations et pistes de réflexion concrètes à l'usage des actrices et acteurs du champ de la formation doctorale.

Cet ouvrage s'adresse à vous, aventurières et aventuriers du périple doctoral et à celles et ceux qui l'envisagent, avec l'espoir que vous trouviez une boussole (ou un GPS), un couteau suisse fonctionnel, les coordonnées des postes de ravitaillement et quelques indices afin que, en évitant autant que faire se peut les embuscades et les monstres tapis dans l'ombre, votre voyage soit une expérience intellectuelle et humaine certes ardue et exigeante, mais aussi, et surtout, exaltante.

Il s'adresse également à vous, guides et autres exploratrices et explorateurs chevronné·e·s qui sont ou seront amené·e·s à accompagner des doctorant·e·s durant leur parcours, et à vous membres des institutions chapeautant les programmes doctoraux. Nous espérons que l'ouvrage ouvrira des pistes de réflexion permettant d'explorer et peut-être de questionner les manières de voir, de penser et de pratiquer l'accompagnement des doctorant·e·s, et plus largement de tous types d'apprenant·e·s à l'université, dans les premiers et deuxièmes cycles d'études.

Il s'adresse enfin à vous, actrices et acteurs de la formation professionnelle et de l'enseignement post-obligatoire. Le processus de (trans)formation

des jeunes adultes de ces filières dépend lui aussi d'un accompagnement et d'un environnement propices à l'ouverture d'esprit et à la curiosité, à la réalisation de leurs potentiels, et au développement de leurs compétences individuelles et sociales. Nous espérons que vous trouverez dans cet ouvrage quelques sources d'inspiration.

Bonne lecture, bon voyage !

# Chapitre 2 Se (trans)former : quelques repères théoriques

Le doctorat est une formation professionnalisante à la recherche, par la recherche et pour la recherche. Elle se caractérise par l'acquisition de savoirs (au sens large) nés de la participation des apprenant·e·s chercheuses et chercheurs à des activités au sein de la communauté scientifique. Ces activités et l'apprentissage qui en découle comprennent deux dimensions principales[2] : l'une productive, puisque par leur recherche et leur thèse originale, les doctorant·e·s contribuent à faire évoluer les connaissances scientifiques de leur domaine d'études ; l'autre constructive, dès lors qu'elles·ils apprennent et se développent. Cette formation porte des enjeux tant au niveau des individus et de leur (trans)formation, qu'à celui de la société et de l'enrichissement des savoirs.

Deux implications émergent de ces considérations. Premièrement, le processus de transformation de l'individu est bien sûr cognitif : l'apprenant·e fait évoluer ses représentations mentales, elle·il construit de nouvelles connaissances. Mais ce n'est pas tout. Le processus implique son être tout entier, dans des dimensions affectives et motivationnelles. Car changer ses manières de voir le monde, de (se) penser et d'agir relève non seulement de connaissances, mais touche à bien des égards aux croyances, aux valeurs, aux perceptions de soi, etc. Changer, c'est perdre momentanément certains repères, c'est laisser de côté ses certitudes et faire une place au doute. Cette expérience potentiellement insécurisante et inconfortable demande une grande quantité d'énergie et de ressources pour rester engagé·e et persévérer dans l'activité et la formation lorsque des obstacles apparaissent en chemin et pour gérer les perturbations de manière constructive. Deuxièmement, l'apprentissage est de nature située, c'est-à-dire que les transformations de l'individu ne peuvent être appréhendées qu'en considérant la relation de celui-ci avec son

2 Distinction empruntée à Bourgeois, É., & Durand, M. (2012). Apprendre au travail. Presses universitaires de France.

environnement. Dès lors, au-delà de l'individu, l'apprentissage implique les membres avec lesquels il interagit au sein de sa communauté proche (dans le cas du doctorat, la·le superviseur·e, l'équipe, les pairs) de même que la communauté plus large (composée des membres de l'institution universitaire et de ses départements, de la discipline scientifique, etc.).

Dans ce chapitre, et avant de nous intéresser spécifiquement à l'apprentissage et au développement de l'individu, nous allons poser les repères théoriques quant aux conditions dans lesquelles ce processus de (trans)formation peut advenir. Nous présumerons que le bien-être, pourvoyeur d'intégrité psychologique et de vitalité, en est la pierre angulaire au travers de quatre composantes, à savoir les besoins psychologiques fondamentaux, les aspirations existentielles, les motivations et la réflexivité critique. Nous verrons également que les émotions – qui constituent notre fil rouge – peuvent être à la fois un indicateur du bien-être et un signal pointant les moments importants du processus de (trans)formation. Une fois ces jalons posés, nous partirons explorer la manière dont les individus construisent des connaissances pour eux-mêmes et à destination d'autrui. Nous mobiliserons d'abord la « perspective relationnelle de la subjectivation » proposée par Bourgeois (2018) pour comprendre l'apprentissage et ses enjeux à un niveau individuel et social. Nous compléterons ensuite ces éléments avec l'approche de l'apprentissage situé qui nous permettra de clarifier plus en détail les caractéristiques de l'environnement facilitant ce processus.

## 1 Le bien-être, pierre angulaire de la (trans)formation

Comment ça va ? Cette simple question ne fait pas seulement partie des échanges sociaux usuels, mais ouvre un débat scientifique intense, controversé et complexe sur le bien-être (Ryan & Deci, 2001).

### *1.1 S'épanouir et advenir personnellement*

La notion de bien-être est associée à la santé depuis longtemps. En 1946, l'Organisation mondiale de la Santé (OMS) définissait la santé comme « un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité ». Aujourd'hui, l'OMS propose le concept de « santé mentale positive », qui est « un état de bien-être dans lequel la personne peut se réaliser,

surmonter les tensions normales de la vie, accomplir un travail productif et fructueux et contribuer à la vie de sa communauté » (Shankland, 2015, p. 4). Le bien-être a fait l'objet d'innombrables recherches et théorisations. Pour guider notre réflexion, nous nous concentrerons sur deux manières de le conceptualiser : comme un état, suscité par un sentiment agréable et qui ne dure que quelques instants ; comme un processus menant à une vie épanouissante et qui s'inscrit donc dans la durée.

### 1.1.1 Le bien-être subjectif : vivre un moment (dés)agréable

*Le bien-être subjectif ou hédonique est une sensation agréable parfois intense, souvent fugace que nous ressentons quand quelque chose nous satisfait et nous rend heureux (rencontrer une amie, avoir une discussion passionnante, goûter un mets savoureux), quand on obtient ce que l'on souhaite (atteindre un but, recevoir un mot d'encouragement, un témoignage de reconnaissance), ou quand on a échappé à ce que l'on craignait (l'échec, la souffrance, la douleur). C'est aussi le bien-être moins intense, mais plus rassurant que procure le sentiment d'être « bien » et d'avoir une vie plaisante. On notera cependant que les sources de cet état momentané sont différentes d'une personne à l'autre et que de fréquents instants de plaisir sont constitutifs d'une belle vie, mais ne la garantissent pas à long terme.*

Les individus ont tendance à rechercher le plaisir et à éviter la souffrance et la douleur (Paquet et al., 2016). Dans cette approche appelée subjective ou hédonique, le bien-être se mêle à la notion de bonheur. C'est le fait d'obtenir ce que l'on souhaite et d'en ressentir des émotions agréables.

Concrètement, ce type de bien-être se mesure principalement par la balance des affects positifs et négatifs ressentis par les individus et l'auto-évaluation de la satisfaction quant à leur vie. Les individus auraient d'ailleurs tendance à davantage porter leur attention sur le changement d'état que sur la nature de leur nouvel état de bien-être (Sander & Scherer, 2009a).

Cette manière de conceptualiser le bien-être, largement utilisée dans la recherche, est intéressante, car comme le soulignent Ryan, Huta et Deci (2008, p. 140, [traduction de l'autrice]) : « le plaisir et les affects positifs sont des expériences humaines importantes, non seulement parce qu'ils constituent des états préférés intrinsèquement, mais également parce qu'ils facilitent et soutiennent différentes fonctions humaines (Isen, 2003 ; King et al., 2006) ». Elle a cependant plusieurs limites. Par exemple, elle ne tient pas compte du type de but poursuivi – n'importe

lequel rend potentiellement heureuse ou heureux s'il est atteint – ni des antécédents des émotions, ou encore des conséquences potentiellement néfastes que l'atteinte du but peut avoir sur l'individu (Ryan & Deci, 2001). De plus, ce qui rend les individus heureux à petite dose, même répétée, n'implique pas nécessairement un sentiment de bien-être plus grand et profond à plus longue échéance (Csikszentmihalyi, 2014).

Ressentir des affects positifs est donc un élément constitutif du bien-être, mais n'en serait pas l'élément principal (Linley et al., 2009). Le concept de bien-être psychologique ou « eudémonique » implique de considérer le bien-être non comme un état au même titre que le bien-être subjectif, mais comme un processus. Loin de s'opposer, ces deux approches seraient plutôt complémentaires, car elles se centrent sur des aspects distincts du bien-être. L'approche eudémonique permet d'aller plus loin dans la compréhension de ses conditions et ses implications à plus long terme, notamment des moyens pouvant être mis en œuvre par les environnements de formation pour le soutenir.

### *1.1.2 Le bien-être eudémonique : mener une vie épanouissante*

*Le bien-être eudémonique ou psychologique est un processus menant à une vie épanouissante qui s'inscrit dans la durée. Il éclaire les façons de vivre et les conditions qui offrent des ressources permettant de s'ajuster aux évènements que l'on traverse, de se développer et de maintenir un bon état de santé mentale. Éprouver un bien-être profond, ressentir de l'énergie et de la vitalité repose sur la possibilité de donner un sens à notre vie et de nous engager dans des défis qui nous sont chers, donc de poursuivre des aspirations existentielles et des motivations autodéterminées. Il repose aussi sur des opportunités de pouvoir initier nos actions et d'en endosser les responsabilités et conséquences, et ce faisant de pouvoir développer notre autonomie, nos capacités et nos aptitudes en nous sentant en connexion avec les autres. Le bien-être eudémonique reflète la satisfaction de nos besoins fondamentaux et notre capacité à faire sens de notre vécu.*

À l'origine de ce type d'approche se dessine une intention de s'inscrire « en creux » par rapport à des conceptions de la santé et du bien-être ayant comme critère principal l'absence de maladie, respectivement d'affects négatifs. L'ancrage de ces conceptions se situe dans des théories humanistes, comme celle de Carl Rogers proposant que l'être l'humain est poussé par une tendance à l'actualisation de soi et que le bien-être se déploie dans la mesure où les individus peuvent développer librement leur potentiel. Pour être satisfait et heureux, il ne suffirait pas de ressentir beaucoup d'émotions agréables et peu d'émotions désagréables, d'estimer

que sa vie est satisfaisante – il s'agirait de pouvoir lui donner un sens, s'engager dans des défis existentiels, développer ses capacités et aptitudes, s'épanouir. Parmi les différentes conceptualisations existantes, nous avons choisi de nous appuyer sur le cadre holiste et intégratif proposé par Deci et Ryan au cœur de leur théorie de l'autodétermination (TAD) (Deci & Ryan, 2000 ; Ryan & Deci, 2001 ; Ryan et al., 2008). Cette approche du bien-être eudémonique est particulièrement intéressante, car elle considère, en adoptant une approche psychosociale, la manière dont « les environnements sociaux, proximaux et distaux, affectent la motivation, l'apprentissage, la performance, la créativité, la santé et l'humanité des individus en soutenant ou en menaçant leurs besoins psychologiques fondamentaux » (Ryan & Deci, 2017, p. 647, [traduction de l'autrice]). Dans cette approche, le bien-être mène au développement et au fonctionnement psychologique optimal dans la mesure où l'individu :

> peut mobiliser et utiliser son énergie psychique et physique pour réaliser des activités valorisées, en particulier des activités qu'il endosse et pour lesquelles il se sent motivé. Cela conduit à la question de la vitalité, peut-être la caractéristique la plus emblématique d'un individu fonctionnant pleinement. La vitalité concerne l'énergie pour l'action […] (Ryan & Deci, 2017, p. 256, [traduction de l'autrice]).

Ce concept de bien-être eudémonique embrasse la question des façons de vivre et des conditions permettant de mener une vie épanouissante, de pouvoir s'ajuster de manière créative et non défensive aux évènements que l'on traverse, plutôt que d'en cibler les conséquences, tel que le pose le bien-être subjectif (Ryan & Deci, 2017).

Le modèle proposé par Deci et Ryan est caractérisé par quatre concepts motivationnels, comme composantes du processus, qui par leur interaction auraient un effet bénéfique sur l'intégrité psychologique et le bien-être des individus :

- Poursuivre des buts et valeurs intrinsèques (comme de lier des relations interpersonnelles authentiques et profondes, se développer et apprendre) plutôt qu'extrinsèques (tels que la recherche de pouvoir, d'argent et de statut social).
- Agir de manière autonome, initier ses actions (pour la stimulation, l'absorption que l'on ressent dans une activité ou le plaisir d'approfondir ses connaissances) ou de manière consensuelle (en percevant par exemple l'utilité d'une formation pour sa carrière future) plutôt

que de manière contrôlée, par obligation (pour ne pas décevoir quelqu'un, pour le prestige ou le salaire qui pourront être obtenus).

- Être attentive ou attentif, réflexive ou réflexif et agir de manière consciente en questionnant ses besoins, ses motivations, ses actions dans l'interaction avec l'environnement.
- Ces trois premières composantes auraient des effets positifs sur le bien-être psychologique et physique, car elles facilitent la satisfaction de la dernière composante constituée de trois besoins psychologiques fondamentaux de chaque individu : l'autonomie, la compétence et l'affiliation.

Tout ne se résume pas à l'individu et à ses intentions, ses choix, ses actions. Les fluctuations du bien-être sont le résultat d'une interaction entre les caractéristiques et tendances d'un individu et celles de l'environnement dans lequel il évolue. Cela donne naissance à des configurations particulières qui peuvent soutenir la satisfaction de ses besoins psychologiques fondamentaux ou au contraire la menacer. Le sentiment de bien-être augmenterait quand les individus sont orientés vers des activités qui leur sont bénéfiques et qui dès lors soutiennent leur intégrité psychologique et leur vitalité. Cette source d'énergie est centrale au quotidien, car elle favorise l'engagement et la persévérance des individus dans des activités coûteuses en ressources et en effort (Ryan & Deci, 2017), comme c'est le cas de l'apprentissage.

Découvrons à présent ces quatre composantes en détail, en commençant par les besoins psychologiques fondamentaux, qui sont au centre de la théorie de l'autodétermination.

### *1.1.3 Les besoins psychologiques fondamentaux : le socle de vitalité*

*Trois besoins psychologiques fondamentaux nourrissent notre bien-être psychologique :*

- *Le besoin d'autonomie : pouvoir choisir et initier nos actions en cohérence avec nos valeurs, nos motivations, nos intérêts, et pouvoir endosser la responsabilité de ce que nous entreprenons.*
- *Le besoin de compétence : être effective ou effectif dans nos actions et nos interactions avec notre environnement, pouvoir mettre en œuvre et faire évoluer nos capacités, ressentir de la maîtrise, nous sentir progresser.*
- *Le besoin d'affiliation : nous sentir exister dans une relation authentique et chaleureuse avec autrui, nous sentir soutenu·e·s, accepté·e·s et reconnu·e·s*

*pour qui nous sommes, et pouvoir offrir ce soutien et cette reconnaissance en retour.*

*La satisfaction simultanée de ces trois besoins est essentielle. À l'image d'un tabouret à trois pieds : si l'un d'eux est fragilisé ou fait défaut, c'est l'équilibre qui est rompu. Notre estime de soi et notre sentiment de sécurité psychologique peuvent en pâtir, notre bien-être et notre santé être menacés. Il n'est pas nécessaire que nous ayons conscience de ces besoins ou que nous les convoitions sciemment pour que leur satisfaction nous soit bénéfique. Notre environnement (notamment social) joue en revanche un rôle important dans leur soutien ou leur entrave.*

Habituellement, la définition de « besoin » repose essentiellement sur la notion de manque. Le concept est surtout utilisé en biologie pour des éléments nécessaires à la survie de l'organisme (comme l'eau, la nourriture, l'oxygène) et dont la privation peut causer des dommages sérieux pour la santé. Ces seuls éléments biologiques ne suffisent cependant pas à éprouver un sentiment de vitalité et d'énergie dans la vie quotidienne. Au travers de la mini-théorie des besoins psychologiques fondamentaux (Basic Psychological Needs Theory, BPNT), Deci et Ryan proposent que certains besoins – ils en ont distingué trois : l'autonomie, la compétence et l'affiliation – soient conceptualisés en tant que construits psychologiques et non neurologiques ou anatomiques. Définis de manière fonctionnelle, ce sont les nutriments essentiels au développement des individus, à leur intégrité psychologique et à leur bien-être.

Être autonome pour un individu suppose qu'il peut poser ses propres choix et engager des actions dont il endosse personnellement les conséquences. Il doit également pouvoir réguler son activité cognitive, ses affects et ses comportements en vue d'atteindre les buts qu'il s'est fixés. Dans la théorie de l'autodétermination, être autonome ne signifie pas agir en étant détaché des autres, sans influence, dépendance, ni contrainte (liberté totale). Cela signifie agir en congruence avec soi, c'est-à-dire en accord avec ses considérations, en assumant ses valeurs, et en poursuivant des motivations et intérêts personnels. Le but est de faire l'expérience d'intentionnalité dans les interactions avec l'environnement, plutôt que d'être contraint à l'action (par exemple par peur de représailles) ou d'y être poussé par des pressions extérieures (par une obligation, etc.). Les actions non congruentes entraîneraient un accès plus restreint aux capacités cognitives, affectives et physiques de l'individu, donc un fonctionnement partiel, ce qui aurait un impact qualitatif notamment sur sa créativité, sa performance et sa persistance dans ce qu'il entreprend.

Le besoin de compétence fait référence au sentiment qu'a un individu d'être effectif dans ses interactions avec son environnement, c'est-à-dire d'être en mesure de répondre aux demandes, de pouvoir expérimenter des opportunités pour exercer, développer et exprimer ses capacités. L'acquisition de nouvelles compétences occupe une place centrale par sa valeur adaptative, même si elle ne constitue pas nécessairement un but en soi. Ce besoin est fortement lié à celui d'autonomie et au fait de se sentir initiateur de ses actes et en capacité de réguler ses activités. Dans la théorie de l'autodétermination, le focus de la compétence concerne la satisfaction intrinsèque liée à la maîtrise et à l'efficacité ressenties lors de la réalisation d'activités, lorsque l'on progresse par exemple, plutôt qu'une satisfaction associée à l'obtention d'un résultat désiré. En cela, cette approche va plus loin que d'autres concepts, tel celui d'efficacité personnelle (Bandura, 2001). Le besoin de compétence peut rapidement être menacé : par un contexte où les défis sont trop exigeants, où les feedbacks sont négatifs et peu, voire pas informatifs (centrés uniquement sur les erreurs), où la comparaison sociale et la compétition animent les échanges interpersonnels.

Le besoin d'affiliation concerne le sentiment d'appartenance, de connexion, de lien authentique et chaleureux avec autrui. L'individu fait l'expérience d'autrui comme réceptif et sensible à soi et, inversement, il se sent réceptif et sensible à autrui. Ce besoin est satisfait lorsque d'autres individus nous montrent de la considération, du soutien, et que l'on se sent accepté et reconnu pour ce que l'on est. Cette reconnaissance « nous fait vivre l'expérience d'exister avec et pour autrui dans un cadre relationnel sécurisant, ce qui nous permet de nous sentir exister durablement, y compris lorsque l'on est seul, sans se sentir alors pour autant abandonné ou anéanti » (Bourgeois, 2018, p. 82). Plus l'individu se sent exister, dans une relation de qualité avec autrui, et plus il pourra lui laisser une place. Dans un cadre de confiance intellectuelle, cognitive, mais aussi affective, ne se sentant pas ignoré (donc inexistant) ou en danger (quant à ses représentations de soi, en osant montrer ses limites, ses incompréhensions, ses zones d'incompétence), l'individu sera plus disponible et réceptif à l'autre, à ses façons de penser et d'agir. Cette définition se distingue d'une recherche d'approbation relative à des préoccupations sur son image ou son statut, et visant à éviter de se faire rejeter ou ignorer par autrui. L'affiliation passe par des actes et des décisions de participer ou non qui vont influer sur le processus de socialisation professionnelle. Elle va contribuer au développement des

systèmes de valeurs qui vont évoluer au cours du processus d'apprentissage du métier et au-delà (Bourgeois, 2018). En tant que doctorant·e, cela concerne le fait de :

> Me découvrir des affinités particulières avec telle ou telle école ou courant dans le domaine (une façon de concevoir et de pratiquer le métier, ainsi que le courant de pensée et le système de valeurs qui l'accompagnent) plutôt que tel autre, va non seulement contribuer à forger ma représentation (mentale) de moi comme professionnel, mais également, conditionner très concrètement mes préférences relationnelles, […] les revues et les livres que je vais consulter en priorité, les colloques ou les formations auxquels je vais choisir de participer […] (*ibid*., p. 86).

La satisfaction de ce besoin permettrait ainsi, en entraînant un sentiment de sécurité dans les relations interpersonnelles, de poser des conditions propices au développement des individus et à leur épanouissement en contexte professionnel notamment.

Ces trois besoins fondamentaux – l'autonomie, la compétence et l'affiliation – sont universels, c'est-à-dire qu'ils traversent les périodes de développement de tous les individus ainsi que leurs contextes de vie. Cependant :

> Prétendre que la satisfaction de certains besoins psychologiques est essentielle et adaptative ne signifie pas que les individus seront toujours conscients de leur importance ni qu'ils accorderont consciemment plus de valeur à ces satisfactions qu'à d'autres. En fait, […], les individus peuvent vouloir ou non ce dont ils ont besoin, ou ne pas avoir besoin de ce qu'ils veulent. Le contrôle social, les récompenses attrayantes et les injonctions culturelles peuvent mener à la négligence ou à la non-satisfaction de ces besoins (Ryan & Deci, 2017, p. 84, [traduction de l'autrice]).

Les trois besoins sont mutuellement impliqués et tendent à être hautement corrélés. Chaque besoin a une importance distincte et favorise la satisfaction des deux autres. Le bien-être peut être représenté métaphoriquement comme un tabouret à trois pieds ; si une de ces assises fait défaut, le tabouret bascule (Ryan & Deci, 2017). En ce sens, les besoins ne seraient pas structurés de manière hiérarchique. L'autonomie a cependant un statut particulier, car elle touche à la régulation du comportement. Elle serait « un vecteur par lequel l'organisation de la personnalité peut procéder et par lequel les autres besoins sont actualisés » (*ibid*., p. 97, [traduction de l'autrice]). Par exemple, pour développer un sens de maîtrise et de compétence, les individus doivent percevoir leurs actions

comme initiées personnellement et ressentir une certaine causalité personnelle. En outre, si des besoins entrent en concurrence, le besoin d'autonomie avec celui d'affiliation dans des situations de manipulation, la qualité des relations interpersonnelles et le bien-être en pâtissent.

Lorsque ces trois besoins fondamentaux sont fortement menacés ou contraints, deux besoins dits « déficitaires » peuvent émerger : celui de sécurité psychologique et celui d'estime de soi. Le premier concerne, par exemple, l'expérience de sécurité émotionnelle dans la relation avec autrui, permettant d'exprimer son point de vue sans peur d'être jugé·e ou de s'exposer à des représailles. Le second concerne aussi le fait de ressentir une sécurité, mais vis-à-vis de soi-même, par exemple le sentiment d'avoir une valeur inconditionnelle, un degré de confiance et d'acceptation de soi. Avoir de l'estime de soi ne veut pas dire nier nos limites et nos incomplétudes. Cela veut dire développer une « juste perception » de nos limites et de nos imperfections qui permet de laisser de la place à l'autre sans se sentir menacé par elle·lui. Car la sécurité vis-à-vis de soi n'est pas tout à fait déconnectée du lien social. Elle est aussi colorée et conditionnée par le regard d'autrui, qui influe à son tour sur notre perception, notre manière d'agir (Bourgeois, 2018).

Ces besoins déficitaires conduiraient à la mise en œuvre de stratégies défensives ou compensatoires, comme ne pas chercher d'aide auprès d'autrui, éviter les contacts sociaux, surinvestir dans son travail, ses préparations ; des stratégies potentiellement dommageables au processus de (trans)formation. Nous verrons plus loin et en détail en quoi cette « juste perception » et ce socle de confiance en soi et dans ses relations avec autrui sont importants pour l'apprentissage, notamment en termes d'ouverture à la nouveauté, à d'autres manières de voir, de penser et de faire, et également d'assise intérieure permettant la déstabilisation et la remise en question de ses propres connaissances.

Ce processus de (trans)formation, coûteux en ressources cognitives et affectives sur le long terme, pose la question des dynamiques mobilisatrices des individus, de ce qui les pousse à se mettre « en mouvement ». Réaliser un doctorat parce que c'est ce qui est attendu par ses parents et que cela permettra d'obtenir un meilleur salaire, ou s'y engager pour pouvoir développer ses compétences tout en contribuant à la société n'aurait pas les mêmes implications au niveau de la qualité des apprentissages réalisés et du bien-être (Deci & Ryan, 2000). Dans la théorie de l'autodétermination (TAD), le « quoi », c'est-à-dire les aspirations ou buts existentiels, est distingué du « pourquoi », c'est-à-dire les motivations

ou raisons de poursuivre ces buts et de s'engager dans le comportement que cela implique. Découvrons ces deux autres composantes du bien-être eudémonique de manière plus approfondie.

### *1.1.4 Les aspirations : les buts existentiels*

*Nos aspirations existentielles sont des buts de vie et des manières de voir le monde qui contribuent à orienter et prioriser nos actions au quotidien.*

- *Les aspirations intrinsèques – la quête de développement et de l'épanouissement personnels, celle de tisser des relations authentiques avec autrui ou encore de contribuer favorablement à la société par nos actions et nos réalisations – sont un élan intérieur qui soutient nos trois besoins psychologiques fondamentaux en nous aiguillant vers des activités propices à leur satisfaction. Cet élan contribue au bien-être et favorise l'apprentissage et la persistance.*
- *Les aspirations extrinsèques – la recherche de richesse et de pouvoir, de prestige ou d'admiration – sont des incitations extérieures qui peuvent amener au but, mais sans satisfaire nos besoins psychologiques fondamentaux, ou alors de manière indirecte. S'engager sur la durée devient plus difficile, avec davantage d'émotions désagréables, voire le développement de troubles psychologiques.*

Deux types d'aspirations ou de buts existentiels peuvent être distingués : les aspirations intrinsèques – sorte d'élan intérieur – et les aspirations extrinsèques – des incitations venant de l'extérieur. Elles englobent, comme le montre le tableau 1, trois catégories d'aspirations chacune (Deci & Ryan, 2000 ; Ryan & Deci, 2017) :

**Tableau 1 : Les aspirations existentielles, le « quoi » ou contenu des buts orientant l'action**

| Aspirations intrinsèques | Aspirations extrinsèques |
|---|---|
| Développement personnel, actualisation de soi, acceptation de soi, harmonie intérieure | Recherche de la richesse, succès financier, accumulation de biens matériels |
| Recherche de relations authentiques à un niveau personnel, empreintes de considération, de partage, d'affection réciproque et de soutien mutuel | Recherche de la renommée, de statut, de la célébrité, de l'admiration (approbation conditionnelle) |
| La contribution sociale (valeurs prosociales et altruistes, amélioration de la société par son action, venir en aide à autrui) | Importance de l'image extérieure |

Les aspirations intrinsèques seraient plus étroitement liées à la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux, car elles permettraient d'orienter les individus vers des activités qui leur sont profitables, notamment leur apprentissage et leur développement. Les aspirations extrinsèques pourraient, dans le meilleur des cas, ne satisfaire qu'indirectement les besoins fondamentaux, en faisant office de substituts compensatoires. Dans le pire des cas, elles pourraient nuire directement à ces besoins en les menaçant, conduisant à la manifestation d'émotions désagréables telles que l'anxiété et en impactant négativement le bien-être. Des conséquences plus graves sur la santé ont également été montrées, comme le développement de troubles dépressifs (Paquet et al., 2016).

Maintenant que nous avons précisé le quoi, éclairons le « pourquoi », c'est-à-dire les motivations associées à la mise en œuvre et à la régulation par les individus de leurs comportements et de leurs actions.

### 1.1.5 Les motivations : les moteurs de l'action vers les buts

*Les motivations sont les raisons de nous engager dans nos activités et de persévérer dans celles-ci. Ces moteurs peuvent émaner de nous-mêmes – on parle alors de motivations autodéterminées – ou provenir de l'extérieur – motivations dites contrôlées. Par exemple, nous réalisons une formation parce que cela nous procure du plaisir et de la satisfaction. C'est le cas lorsque l'on aime apprendre et que l'on veut en savoir plus sur des sujets qui nous intéressent (motivation à la connaissance) ; que l'on aime être absorbé·e par ce que l'on fait, être poussé·e à réfléchir (motivation à la stimulation) ; pour le plaisir de se surpasser, de réaliser quelque chose (motivation à l'accomplissement). Nous pouvons aussi nous engager parce c'est un moyen d'arriver à nos fins ou de récolter quelques bénéfices. Ce sont alors les conséquences de l'activité qui deviennent notre moteur, comme de pouvoir exercer un métier désiré ou de développer des compétences utiles pour notre pratique professionnelle (motivation intégrée/identifiée). Dans ces motivations autodéterminées, nous percevons le sens de nos actions. Elles sont en harmonie avec nos valeurs, nos besoins et nos aspirations. Ce n'est pas le cas lorsque nous agissons parce que nous serons récompensé·e·s ou puni·e·s, pour éviter des représailles, pour obtenir un plus grand salaire (motivation externe) ; ou parce que l'on ressent de la culpabilité ou de la honte (motivation introjectée). Les pressions à agir sont ici extérieures et contrôlantes. Ces différentes raisons de s'engager (et de le rester) cohabitent et se complètent. Si les motivations contrôlées permettent également de persévérer et d'atteindre nos objectifs, elles constituent néanmoins, contrairement aux motivations autodéterminées, un risque pour notre bien-être, notre santé et la qualité de nos apprentissages.*

Dans la théorie de l'autodétermination, le développement humain est caractérisé comme étant organismique, considérant l'organisme dans sa

totalité, plutôt que d'un point de vue mécaniste (Paquet et al., 2016). Il s'agit d'un processus au cours duquel les individus font sens de leurs expériences en les intégrant à une représentation cohérente et intégrée du soi (Ryan & Deci, 2017, p. 253, [traduction de l'autrice]). Dans cette perspective, les raisons de s'engager dans des actions sont réparties sur un continuum où deux pôles se font face : les motivations intrinsèques, c'est-à-dire émanant de l'individu, et les motivations extrinsèques, qui sont des incitations de l'extérieur, une forme de contrôle par l'environnement.

Les individus motivés intrinsèquement réalisent les activités, car elles sont attrayantes et intéressantes, et pour le plaisir et la satisfaction ressentis lors de leur réalisation. La motivation intrinsèque est considérée comme une propension évoluée et inhérente à l'être humain, qui n'est pas causée par l'environnement, mais que celui-ci peut influencer. On trouve par exemple dans cette catégorie trois formes de motivations : à la stimulation (se sentir enthousiasmé·e et absorbé·e par une activité) ; à la découverte (se sentir intéressé·e par un sujet, être attiré·e par l'apprentissage de choses nouvelles) ; à l'accomplissement.

Lorsque les individus sont motivés extrinsèquement, l'activité est instrumentalisée, elle devient un moyen d'atteindre quelque chose (des buts, etc.). Le focus est placé sur les conséquences de celle-ci et non plus sur son contenu ou ses caractéristiques propres. La régulation motivationnelle extrinsèque n'est pas un concept homogène et englobe différentes formes :

- la motivation externe : elle correspond à une attraction extérieure telle que la richesse et le succès financier, le gain de pouvoir ou de prestige ;
- la motivation introjectée : qui est une pression extérieure touchant et affectant l'individu qui va être incité à agir par culpabilité ou honte ;
- les motivations identifiées et les motivations intégrées (qui sont souvent considérées conjointement) : l'individu perçoit la valeur de son action comme bénéfique pour ses buts, ses aspirations, ses compétences, etc.

Ces formes de motivation se distinguent par leur degré d'internalisation, c'est-à-dire le degré plus ou moins fort avec lequel les actions sont endossées personnellement par l'individu en regard à ses valeurs, ses croyances, etc. ou au contraire conditionnées et contrôlées de l'extérieur. La motivation intrinsèque et les motivations identifiées/intégrées

impliquent une régulation autodéterminée, car elles sont grandement ou totalement intériorisées. Les motivations extrinsèques externes et introjectées ne sont que peu, voire pas internalisées, ce qui implique un degré de contrôle par l'extérieur élevé. Concrètement, un individu peut par exemple décider de faire un doctorat, car le titre lui permettra de gagner en prestige et en salaire (forme externe, régulation contrôlée) ou parce qu'il veut prouver qu'il est intelligent et a de la valeur, ou encore pour ne pas décevoir ses parents et ses proches (forme introjectée, régulation contrôlée). Sa décision peut aussi être motivée par la volonté d'acquérir des outils et des compétences utiles à une amélioration de sa pratique professionnelle (forme identifiée/intégrée, régulation autodéterminée). Il peut enfin décider de s'engager en formation doctorale pour retrouver les sensations de stimulation, d'absorption et d'accomplissement éprouvées durant les activités de recherche de son travail de master (forme intrinsèque, régulation autodéterminée).

Ces différentes régulations motivationnelles cohabitent et pourraient, dans certaines combinaisons, mener à plus de persévérance dans les activités (Vansteenkiste et al., 2018). Par exemple, une étudiante découvrant la recherche durant son master et éprouvant de la satisfaction à l'accomplissement des activités (stimulation, découverte, opportunités d'apprendre) pourra envisager de s'engager dans un doctorat pour continuer à vivre ce type d'expérience. En parallèle, elle pourra percevoir les bénéfices d'une telle formation pour sa carrière professionnelle, si elle souhaite développer des compétences et outils utiles au métier visé et/ou à sa (future) communauté professionnelle. Cette combinaison de motivations intrinsèques et identifiées/intégrées entraînerait des conséquences bénéfiques sur l'engagement et la persévérance. Ce serait le cas notamment lors de la survenue d'obstacles et d'aléas ou à des moments où les tâches sont moins intéressantes et plus routinières tout en étant nécessaires et importantes pour le processus de recherche.

Ainsi les motivations les plus internalisées et donc autodéterminées – la motivation intrinsèque et la motivation identifiée et intégrée – conduiraient à davantage d'engagement et de persévérance dans les activités, à plus de bien-être, de créativité, de performance et d'insertion sociale et professionnelle, et à une meilleure qualité de l'apprentissage (Paquet et al., 2016 ; Ryan & Deci, 2017). Le processus psychologique en jeu – l'internalisation – est en lien étroit avec la socialisation :

> [Il est un] processus d'assimilation de valeurs, de croyances ou de normes comportementales issues de sources extérieures, et la transformation de

> celles-ci en les siennes propres. […] Il s'agit d'un processus actif qui consiste non seulement à incorporer valeurs et pratiques, mais aussi à s'approprier ce qui est internalisé. Cela signifie que l'internalisation n'est pas quelque chose que le monde social opère sur les individus, mais plutôt quelque chose que les individus font en relation avec le monde social (Ryan & Deci, 2017, p. 182, [traduction de l'autrice]).

Ce processus d'internalisation – avec en son cœur l'interaction entre l'individu et son environnement – serait facilité par un soutien à la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux d'autonomie, de compétence et d'affiliation.

Un dernier élément n'a pas encore été évoqué : l'amotivation. Elle se situe en dehors du continuum et peut s'avérer problématique. Contrairement aux régulations motivationnelles, l'amotivation ne représente pas des actions intentionnelles ou initiées personnellement. Cette forme de (non-)régulation émanerait de la perception d'un manque de compétence, d'un sentiment d'impuissance, d'une croyance que les actions et le comportement ne permettent vraisemblablement pas d'atteindre les buts et résultats désirés ou encore par une perte de sens ou une divergence forte des valeurs (Ryan & Deci, 2017). Cela conduirait l'individu à se désengager de l'activité, à être passif et en retrait ou à montrer des comportements de défiance, des cas de figure potentiellement dommageables au processus de (trans)formation.

Nous avons jusqu'ici exposé les moteurs à l'action en tant qu'intentions préalables. Souvent, l'intention précède en effet l'action. Une étudiante peut débuter une formation doctorale, car elle vise une carrière académique qui la conduira au professorat. Cependant, ce n'est pas le seul cas de figure. Il est aussi fréquent qu'un étudiant commence cette formation sans buts très concrets. Chemin faisant, il pourra trouver du sens et voir le titre de docteur et la crédibilité qui y est attachée comme un atout lui ouvrant des portes. Dans ce cas, c'est l'action qui devance l'intention et la module. Cette dynamique mêlant intention et action permet de comprendre l'engagement des doctorant·e·s et comment évoluent leurs motivations au quotidien, au travers de leurs actions et des évènements qu'elles·ils traversent.

#### 1.1.5.1 Des intentions et des actes personnels en tension

*S'engager dans une formation de longue haleine, complexe et exigeante comme le doctorat, implique un minimum d'intentions au départ, des motivations agissant comme une boussole (par ex. se spécialiser dans une thématique, travailler*

*dans un emploi ou un domaine particulier, obtenir un poste intéressant et bien rémunéré, etc.). Cet engagement suppose également que durant la formation, nous puissions nous impliquer en participant activement aux activités, en fournissant des efforts lorsque cela est nécessaire, en régulant nos émotions et nos actions pour pouvoir persévérer malgré les obstacles et les aléas. Cependant, si nous restons trop fixés sur nos propres buts et sur nous-mêmes, nous risquons de passer à côté d'autres découvertes et opportunités d'apprendre, de multiplier les frustrations et les déceptions si la réalité du quotidien ne correspond pas à nos attentes. Nous devrions donc garder une certaine ouverture à l'inattendu, car ce que l'on vit et découvre chemin faisant durant notre formation, en saisissant des occasions que nous n'avions pas envisagées, peut influencer nos projets et nos motivations et le sens que nous leur donnons.*

Cette approche dynamique de l'interaction entre intentions et actions a été proposée par Étienne Bourgeois (1998, 2009, 2018) dans le cadre de ses travaux sur l'engagement en formation. Elle est particulièrement intéressante, car elle permet d'articuler ces deux pôles – l'intention et l'action – dans une relation de tension dialectique plutôt que de les opposer, voire de les isoler, et de risquer ainsi d'appréhender les individus de manière morcelée, essentialisante et figée. Cette dichotomie peut également s'avérer problématique du point de vue des apprenant·e·s et de leur processus de (trans)formation :

> Rester rivé de façon rigide à son cap initial ne permet pas [à l'individu] de tirer profit de tout ce que la formation peut apporter d'inattendu, c'est-à-dire probablement de plus (trans)formateur, et multiplie considérablement les occasions de déceptions et de frustrations, qui peuvent nuire à l'engagement. Inversement, naviguer sans aucun cap ne permet pas [à l'individu] de tirer profit de toutes les ressources susceptibles de le faire avancer dans son apprentissage, et de soutenir sa motivation et sa clairvoyance face aux difficultés de parcours ; en outre, cela multiplie considérablement les occasions de doute et d'égarement, qui peuvent tout autant nuire à l'engagement (Bourgeois, 2009, p. 38–39).

L'idée avancée est que le sens donné à son engagement par l'individu et ayant contribué à ce qu'il s'engage en formation (l'intention) continue d'émerger dans l'action et de se transformer par celle-ci. Ainsi, notre doctorante pourrait se rendre compte que le milieu académique ne lui convient pas et envisager d'autres voies de formations et options de carrière. Le doctorant se découvrira peut-être des affinités avec le métier de chercheur et envisagera de rester dans le milieu académique. L'engagement, tel que proposé ici, est une construction située, c'est-à-dire « produite à un moment donné par un sujet singulier, dans un contexte

donné et dans une relation donnée à autrui » (Bourgeois, 2000, p. 93). Ce sens ne peut être appréhendé de l'extérieur « qu'en relation avec le contexte situationnel et relationnel dans lequel il a été construit et exprimé » (*ibid.*). Cela implique que les aspirations existentielles (le quoi) et les motivations (le pourquoi), dont nous avons parlé précédemment, ne peuvent être appréhendées et comprises qu'en considérant les doctorant·e·s en perspective de leur histoire et dans l'interaction avec leur environnement, au travers des évènements qu'elles·ils vivent.

Cette approche permet d'ouvrir une réflexion plus intégrative et compréhensive sur la construction du sens et de la valeur donnés par l'individu à son engagement en formation, en considérant sa singularité, son histoire, ses expériences, mais aussi les caractéristiques de son interaction avec l'environnement. Ce sens, lorsqu'il est exprimé à l'attention d'autrui, peut être formulé sous forme de raisons ou de motifs. Pour l'individu qui le communique, il peut contribuer à se donner un sentiment de consistance (au sens d'intégration et de continuité) si des motifs relevant de son libre arbitre sont mis en avant, comme les aspirations intrinsèques ou les motivations autodéterminées. Si l'individu s'est, en revanche, engagé en raison de pressions extérieures, donc de motivations contrôlées ou d'aspirations extrinsèques, la construction de sens lui permettra de rétablir cognitivement une cohérence rompue par une situation de dissonance, voire de légitimer – de rendre socialement acceptable – cet engagement en regard à des normes et valeurs partagées.

Au-delà de ces caractéristiques individuelles, ce sont également des possibilités et des barrières issues de l'environnement avec lequel la·le doctorant·e (inter)agit qui peuvent influer sur ses intentions et ses actions en contexte de formation et, partant, moduler sa trajectoire d'engagement.

#### 1.1.5.2 Une trajectoire inscrite dans l'interaction avec l'environnement

*Notre engagement en formation est influencé par nos aspirations et motivations. Il dépend aussi de notre perception de nous-mêmes (par ex. sommes-nous capables de réussir ?), de notre perception de la formation (sera-t-elle efficace pour atteindre nos buts ?) et de nos expériences positives et négatives. Ces expériences touchent tant aux situations d'apprentissage passées qu'à notre histoire et nos évènements de vie (par ex. période de chômage, décès d'un proche, divorce, etc.). Des éléments contextuels vont également peser dans la balance : avons-nous accès aux informations nécessaires (sur la durée de la formation, son*

*financement, les exigences posées, les pratiques, etc.) ? Notre situation familiale et professionnelle permet-elle un tel investissement (compréhension des proches, moyens financiers suffisants pour vivre, etc.). La décision de s'engager et de le rester durant la formation va se nourrir de ces différents ingrédients. Notre cheminement, que nous allons appeler la trajectoire d'engagement, évolue de manière dynamique au gré des configurations entre ce qui nous est propre et ce qui procède de notre environnement.*

L'engagement, dans sa conception dynamique, peut être appréhendé comme une trajectoire dans laquelle des éléments individuels et situationnels s'articulent, s'influencent et contribuent à concrétiser (ou non) la décision de s'engager, de le rester et de participer, ainsi que la manière dont les intentions évoluent dans l'action tout au long de la formation (Cross, 1981, dont le modèle a été traduit et adapté par Charlier, 1998). En plus des aspirations et motivations, les caractéristiques individuelles suivantes peuvent être déterminantes :

- l'efficacité perçue par les doctorant·e·s que leur formation pourra soutenir la réalisation de leurs buts ;
- l'évaluation et la perception de soi (par ex. estime de soi) ;
- les évènements biographiques et périodes de vie particulières qui seraient propices à l'engagement en formation ;
- les expériences personnelles positives et négatives de formations antérieures, les expériences que leurs pairs leur partagent.

Plusieurs éléments situationnels liés à l'environnement s'ajoutent pour comprendre la trajectoire d'engagement des doctorant·e·s et le sens qu'elles·ils en construisent :

- la disponibilité et l'accessibilité d'informations (par ex. découvrir ce qu'est un doctorat, être avisé des possibilités de financement, des offres d'accompagnement)
- les possibilités et barrières de l'environnement (par ex. subvenir aux besoins de sa famille, parents sceptiques quant au choix de formation, etc.).

Après avoir posé les balises permettant de comprendre ce qui pousse des individus à s'engager dans des activités et à persévérer au quotidien, découvrons la dernière composante du processus de bien-être eudémonique : la conscience réflexive. Elle est essentielle, car elle permet de tisser la cohérence entre les différentes composantes que nous venons d'évoquer en soutenant la construction de sens quant au vécu.

### *1.1.6 La conscience réflexive : faire sens du vécu*

*La conscience réflexive concerne le fait de pouvoir prendre du recul et s'intéresser avec curiosité à ce qui se passe en nous et autour de nous. Elle soutient la construction de sens quant à notre vécu quotidien en mettant en lien les différentes composantes du bien-être. Elle nous permet de comprendre nos expériences personnelles et échanges avec autrui pour mieux choisir nos objectifs et nos actions en cohérence avec ce en quoi nous croyons, ce que nous souhaitons et ce dont nous avons besoin. La pensée réflexive se trouve également au cœur du processus de (trans)formation. Elle se révèle décisive pour pouvoir apprendre et nous développer.*

La conscience réflexive est une attention réceptive ouverte à soi et à son environnement, à ce qui est en train d'arriver au moment présent (Philippot, 2011 ; Ryan & Deci, 2017). Il ne s'agit pas de percevoir ce qui se passe avec idéalisme en occultant les difficultés, ni de juger ou d'être sur la défensive, mais plutôt de s'intéresser avec curiosité aux évènements que l'on traverse pour se connecter aux éléments internes et externes qui les influencent. C'est une composante centrale du bien-être eudémonique, mais aussi du fonctionnement psychologique optimal des individus, car

> la prise de conscience conduit à la congruence, permettant un plus grand contact avec ses besoins, ses sentiments, ses intérêts et ses valeurs et avec les conditions qui les entourent afin que la personne puisse choisir plus efficacement ses objectifs et ses comportements (Ryan et Deci, 2017, p. 267, [traduction de l'autrice]).

Cette capacité à donner du sens à ses interactions avec l'environnement par l'exercice d'une pensée réflexive est un « acte fondateur » (Bourgeois, 2018) permettant de se donner des buts et de mettre en œuvre les moyens de les réaliser. Elle fait référence à des capacités cognitives d'ordre supérieur, permettant de prendre du recul sur ce que nous vivons, ce que nous ressentons et d'avoir les capacités à analyser, à comprendre et à expliciter (rendre intelligible pour soi et pour autrui) le fruit de ces processus.

La conscience réflexive a une incidence importante sur le bien-être en facilitant la cohérence entre les différentes composantes de celui-ci (et la consistance personnelle, identitaire). Elle est tout aussi décisive au développement des individus et à l'apprentissage, comme nous le verrons plus loin. Avant de nous intéresser en détail à la manière dont la conscience réflexive soutient ces processus, il est utile de préciser les notions d'affects

et d'émotions dont il a été fait référence plusieurs fois jusqu'ici, notamment pour ce qui est du bien-être subjectif.

## 1.2 Ressentir et éprouver

« Chacun sait ce qu'est une émotion, jusqu'à ce qu'on lui demande d'en donner une définition. À ce moment-là, il semble que plus personne ne sache » (Fehr & Russell, 1984, cité par Coppin & Sander, 2010, p. 25). D'un point de vue scientifique, l'émotion est un construit qui recoupe une multitude de phénomènes, ce qui rend la délimitation de ses frontières délicate (Moors, 2009 ; Philippot, 2011). Nous allons succinctement définir ce qu'est une émotion, et ce qu'elle n'est pas. Cela nous permettra d'en révéler les atouts pour entrer dans l'expérience doctorale et mieux en comprendre la richesse.

### 1.2.1 L'émotion, indice d'un évènement important

*L'émotion est un état affectif, momentané et intense, déclenché lorsque nous sommes touché·e·s par une situation. Ses déclencheurs peuvent être tant internes (nos valeurs, nos buts, nos besoins, nos croyances, etc.) qu'externes, donc issus de notre environnement (autrui, des circonstances particulières, le hasard, etc.). L'émotion indique les évènements qui sont importants et significatifs pour nous, sans que nous en soyons forcément conscient·e·s. Elle invite à prêter attention à ce que nous traversons et pourquoi, et nous permet de nous adapter, d'agir sur nous-mêmes et sur le monde qui nous entoure en priorisant nos actions.*

Si la délimitation de ce qu'est une émotion est encore vivement débattue entre les grandes traditions de théories psychologiques contemporaines[3], plusieurs aspects font relativement consensus (Sander & Scherer, 2009a). Les émotions peuvent être minimalement définies comme des épisodes suscités par une variété de stimuli, c'est-à-dire de déclencheurs tant internes qu'externes à l'individu. Les émotions sont fonctionnelles. Elles nous aident à (re)focaliser notre attention, à prioriser et à nous engager dans de nouvelles actions. Cette définition sommaire amène quelques éléments pour distinguer l'émotion d'autres états ou dispositions psychologiques proches, comme l'affect, l'humeur ou le sentiment (Sander &

---

[3] Trois grandes traditions de théories psychologiques contemporaines traitent des émotions : les théories des émotions de base, les théories constructivistes (ou bidimensionnelles) et les théories de l'évaluation cognitive. Voir Coppin et Sander (2010) pour un panorama exhaustif.

Scherer, 2009a ; Scherer, 2005). L'affect est un terme générique qui est utilisé pour faire référence à des catégories d'états mentaux ayant pour caractéristique d'être « touché·e ». L'émotion en fait partie, comme les attitudes, les dispositions affectives ou encore l'humeur. Cette dernière est un état affectif diffus sans cause apparente, faiblement intense et qui peut durer plusieurs heures, voire plusieurs jours. C'est le cas lorsque nous nous sentons sombres, apathiques, déprimé·e·s ou lorsque l'on se lève du « mauvais pied ». Enfin, il convient de distinguer l'émotion du sentiment. Ce terme est régulièrement utilisé comme synonyme d'émotion, ce qui nourrit de vifs débats au sein de la communauté scientifique. Nous retiendrons ici la définition du sentiment, proposée dans l'approche théorique de l'évaluation cognitive, comme l'expérience subjective de l'émotion, son reflet conscient.

Cette approche de l'évaluation cognitive est particulièrement intéressante, car elle suggère qu'une situation n'est pas émotionnelle par essence, mais qu'elle peut le devenir pour un individu, relativement à ses besoins, ses buts, ses valeurs et croyances, etc. (Brosch, Pourtois, & Sander, 2010 ; Scherer, 2005). L'idée est que les émotions se déploient sous l'impulsion d'un processus dynamique et complexe qui confère une signification à des stimuli particuliers. Par exemple, une présentation à un congrès n'est pas anxiogène en soi, mais deviendra un évènement significatif, déclencheur d'anxiété, si un doctorant appréhende l'image négative qu'il donnera de lui-même au public parce qu'il pense que, faute d'avoir pu se préparer suffisamment, sa communication n'aura pas la qualité attendue. Dans cette approche, l'interaction de l'individu avec son environnement est au cœur du processus émotionnel, en partant l'interprétation qu'il fait de la situation, tout en considérant une certaine universalité des émotions, dans les termes employés pour les nommer (des familles ou catégories d'émotions dites « modales ») et dans leurs déclencheurs (des profils récurrents pour chaque famille d'émotion).

Inscrit dans cette approche, le modèle des processus composants de Scherer (2001), est un cadre descriptif qui peut guider notre compréhension de ce qui touche les doctorant·e·s au quotidien. Il dépasse les limites inhérentes à la seule utilisation de la désignation des émotions comme labels (anxiété, satisfaction, etc.) en éclairant ce qui se joue au niveau individuel et situationnel dans les évènements importants du parcours. Dans ce modèle, les épisodes émotionnels sont appréhendés comme un ensemble de processus, organisés en cinq sous-systèmes : la composante périphérique efférente (aspects physiologiques de l'émotion), la

composante motivationnelle (tendances à agir), la composante expressive motrice (expressions, gestuelle, mimiques, etc.), l'évaluation cognitive, et le sentiment subjectif (Sander & Scherer, 2009b). Ces composantes sont en interaction mutuelle, continue et récursive. Elles interagissent avec différentes fonctions cognitives (telles que l'attention, la mémoire, le raisonnement, etc.). Nous allons nous intéresser à deux de ces composantes : l'évaluation cognitive, ou comment naissent les émotions, et le sentiment subjectif, comment elles sont éprouvées par les individus.

### 1.2.2 L'évaluation cognitive : être touché·e par les circonstances

*L'évaluation cognitive est un processus mental au cœur de la naissance des émotions. Elle contribue à définir si « quelque chose » d'important est en train de se passer et pourquoi ce « quelque chose » nous touche – cela peut aller d'une transgression de nos idéaux, de nos valeurs ou de celles de la société à une entrave à nos buts ou une atteinte à nos projets. Cette évaluation va également déterminer si des conséquences fâcheuses sont à prévoir et, dans l'affirmative, si nous sommes en mesure de faire face à la situation, de la contrôler, de nous y adapter, parfois dans l'urgence, avec des moyens appropriés. Ce « quelque chose » n'est pas un évènement émotionnel en lui-même et invariablement, mais il le devient en regard à la personne qui le vit, sa manière de se voir, de voir le monde. Par exemple, la perspective d'une présentation à un congrès peut susciter de l'anxiété si l'on pense être mal préparé·e, mais elle peut être source potentielle de satisfaction et de joie si l'on se sent prêt·e et que nos expériences passées dans ce type d'activité sont plutôt positives.*

Le processus d'évaluation cognitive est une condition nécessaire à l'émotion, en cela qu'elle confère une signification émotionnelle à une situation ou un élément particulier (Philippot, 2001). Ce processus, qui n'est pas nécessairement conscientisé, est composé de quatre ensembles de critères (Sander & Scherer, 2009b), décrits ci-après, qui entrent en jeu dans une dynamique séquentielle lors de la survenue des déclencheurs : l'évaluation de la pertinence, des implications, de la maîtrise et de la signification quant aux normes personnelles et sociales.

L'évaluation de la pertinence consiste à déterminer si « quelque chose » se passe sur la base de trois critères : la nouveauté, la nature agréable ou désagréable de l'évènement et la pertinence avec les buts et les besoins, notamment les besoins psychologiques fondamentaux. Cette évaluation répond aux questions : à quel point cet évènement est-il pertinent pour moi ? Est-ce qu'il va m'affecter directement ou mon groupe social de référence ?

L'évaluation des implications touche d'une part à l'identification des causes à l'origine de l'évènement (soi, autrui, des circonstances extérieures, le hasard, etc.), et d'autre part à l'identification des conséquences de l'évènement, spécifiquement si celui-ci contribue à faciliter la satisfaction des besoins de l'individu et la poursuite de ses buts, ou risque au contraire de les entraver, voire de les menacer. Par exemple, si un doctorant réalisant une thèse cumulative par article reçoit le feedback que l'un d'eux n'est pas accepté, il anticipera des complications quant au dépôt de sa thèse et évaluera cet évènement comme grave ; en revanche, une doctorante qui réalise une monographie et voit un article sur lequel elle a travaillé en parallèle être refusé jugera l'évènement décevant, mais non problématique en regard au dépôt de sa thèse. Le résultat de l'évaluation va également dépendre de l'écart entre ce que l'individu attendait et la réalité à laquelle l'évènement le confronte. Un évènement peut être facilitateur même si les attentes étaient plutôt pessimistes. Par exemple, une doctorante peut craindre un rendez-vous avec sa superviseure, penser qu'il sera peu bénéfique si par le passé elle n'a reçu que peu de feedbacks informatifs. À l'issue du rendez-vous, elle peut se sentir soulagée, car des pistes facilitant la poursuite de ses objectifs ont été développées. Au contraire, un évènement peut être évalué comme hautement entravant si les attentes étaient élevées et que l'évènement les déçoit. L'évaluation des implications répond donc aux questions : quelles sont les conséquences de cet évènement ? À quel point affectera-t-il mon bien-être et mes buts immédiats et à plus long terme ?

L'évaluation de la maîtrise porte à la fois sur le contrôle perçu, c'est-à-dire la manière dont l'individu pense avoir prise sur la situation et pouvoir l'influencer, et sur l'estimation de la disponibilité et de l'effet des ressources dont il dispose pour y faire face, en tirer parti ou en limiter les conséquences néfastes. Cette proposition se rapproche du sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (2001) qui distingue les attentes de l'individu quant aux résultats et celles relatives à l'efficacité des actions engagées pour les produire. Une autre facette de cette évaluation touche la capacité des individus à s'adapter aux conséquences inévitables de l'évènement. Cela s'apparente au concept d'acceptation qui propose que, dans certaines circonstances, il est contreproductif de lutter contre ses émotions ou contre le cours des choses, par exemple vouloir s'empêcher de ressentir de la colère dans une situation d'injustice. Dans la ligne des travaux de Kabat-Zinn (2003), l'acceptation concerne :

> une attitude de reconnaissance de la situation, de sorte à acquérir une connaissance profonde de la situation, de ses tenants et aboutissants, de la manière dont elle nous affecte et dont nous y réagissons. Ensuite on peut décider […] s'il y a lieu de réagir et de quelle façon […]. L'acceptation est donc une attitude active et n'est en rien une résignation passive (Philippot, 2011, p. 28).

L'évaluation du potentiel de maîtrise répond ainsi à la question : à quel point vais-je pouvoir m'adapter ou m'ajuster aux conséquences de l'évènement ?

Enfin, l'évaluation de la signification quant aux normes personnelles et sociales concerne la compatibilité de l'évènement d'une part avec les normes et valeurs personnelles perçues et internalisées par l'individu, constitutives de l'image de soi et des idéaux auxquels il tend (Philippot, 2011) ; d'autre part, avec les valeurs et les standards socioculturels partagés dans le(s) groupe(s) (famille, institution de formation, société, etc.) relativement aux statuts de ses membres, leurs activités, les comportements jugés désirables ou non, etc. Cette évaluation répond à la question : quelle est la signification de cet évènement en ce qui concerne mes propres valeurs, standards, idéaux et les valeurs et normes sociales de mes groupes de référence ?

Ces quatre critères sont évalués plus ou moins consciemment de manière graduée, non comme présents/absents, et confèrent une signification émotionnelle à un évènement particulier. Le profil qui émerge de cette évaluation guiderait le type d'émotion déclenchée et son intensité. Le sentiment subjectif – autre composante de l'émotion – est l'aspect conscient de ce processus.

### *1.2.3 Le sentiment subjectif : se sentir et se vivre dans un état différent*

*Le sentiment subjectif est une sorte d'arrêt sur image, faisant suite au processus d'évaluation cognitive, et dans lequel on se sent différent·e. C'est le moment où l'émotion parvient à notre conscience, le moment où nous en ressentons quelques fragments dans notre esprit et/ou dans notre corps (par ex. notre cœur qui bat plus fort, un nœud dans l'estomac ou des larmes de joie nous montent aux yeux). Nous ne sommes pas toutes et tous égaux pour décoder notre vécu émotionnel et le mettre en mots. Cela dépend de nos caractéristiques personnelles (capacités à l'introspection et à la réflexivité, l'étendue de notre vocabulaire, etc.), des caractéristiques de l'environnement social dans lequel nous avons grandi, nous nous développons et nous évoluons. Ainsi, ce que nous partageons avec les autres n'est qu'une partie de ce que nous ressentons, de ce que nous percevons, et de ce que nous acceptons et sommes à même de communiquer.*

Le sentiment subjectif est une sorte d'arrêt sur image (Dan-Glauser, 2009) dans lequel l'individu « se sent et se vit dans un état différent » (Philippot, 2011, p. 17). Il regroupe et gère les informations en provenance des autres composantes du processus émotionnel, notamment celles de l'évaluation cognitive. Cet arrêt sur image correspond au moment où l'émotion parvient à notre conscience, le moment où nous en ressentons quelques fragments dans notre esprit et/ou dans notre corps (par ex. notre cœur qui bat plus fort, nous sentons un nœud dans l'estomac ou des larmes de joie nous montent aux yeux). Le fait que l'émotion parvienne à la conscience ne signifie pas que l'individu perçoive l'entier du processus émotionnel. Dan-Glauser (2009) utilise la métaphore de la pointe de l'iceberg pour illustrer la portion d'activité consciente dans la composante du sentiment subjectif.

Les niveaux de consciences émotionnelles et les capacités d'introspection et de réflexivité varient chez les personnes, en termes de complexité cognitive comme de qualité de conscience (Dan-Glauser, 2009 ; Philippot, 2011), ce qui peut donner lieu à de grandes différences dans ce qui est perçu et exprimé. De fait, ce qui est communiqué verbalement par l'individu ne représente qu'une portion de ce qu'il ressent. Elle comprend ce dont il a conscience ou ce qui est rendu conscient au moment où il le communique (Sander & Scherer, 2009b), ce qu'il peut exprimer dans la limite de ses possibilités sémantiques (Philippot, 2011) et ce qu'il accepte de partager.

Nous avons évoqué la nécessité d'aller au-delà des dénominations et labels pour mieux comprendre la richesse des phénomènes traversant la formation doctorale. C'est pourquoi nous nous intéressons aux déclencheurs d'évènements émotionnels et aux conséquences que ces évènements induisent. L'approche théorique de Scherer (2001) implique qu'il n'existe pas un nombre limité d'émotions, mais une multitude, qui peuvent être regroupées en familles d'émotions dites modales. Nous détaillons quelques-unes d'entre elles, transparaissant fréquemment dans le discours des doctorant·e·s.

### *1.2.4 Quelques familles d'émotions et leurs caractéristiques*

*Aller au-delà de la désignation d'une émotion et s'intéresser au pourquoi on ressent de la joie, de l'espoir ou de la peur permet de déceler ce qui nous touche et nous fait réagir. En contexte de formation, cela aide à identifier ce qui relève ou non à l'activité de formation et à mieux comprendre les obstacles et les leviers quotidiens. Les émotions ayant des caractéristiques similaires – dans ce*

*qui contribue à les susciter et dans les implications – peuvent être regroupées en famille (ou catégories). Douze d'entre elles apparaissent fréquemment dans le parcours doctoral : cinq familles d'émotions agréables (contentement, espoir, fierté, intérêt, soulagement) et sept d'émotions désagréables (anxiété, déception, frustration, désespoir, stress, colère, peur). Ce qui touche les doctorant·e·s dans des évènements émotionnels peut se rapporter à leur personne (leurs besoins, buts, croyances, perception de leurs compétences, etc.) ; à leurs interactions avec autrui (superviseur·e, équipe, autres doctorant·e·s, chercheuses et chercheurs, etc.) ; au processus de réalisation de leur recherche et leurs productions ; aux savoirs disciplinaires (théories, concepts, etc.) ; à la gestion du temps, des moyens et ressources disponibles. Elle peut aussi relever d'autres sphères de vies exerçant une influence directe ou indirecte sur le quotidien doctoral (activité professionnelle, vie sociale et familiale, etc.). Gardons à l'esprit que les évènements que nous vivons ne s'inscrivent pas tous dans le présent. Ils sont parfois des réactivations d'évènements passés ou une anticipation de futurs possibles, ainsi des évènements incertains, projetés et imaginés.*

Une famille ou catégorie se compose de plusieurs émotions ayant des caractéristiques globalement similaires (selon leur profil d'évaluation cognitive), par exemple leur valence, c'est-à-dire leur agréabilité ou désagréabilité, leur activation (arousal), qui correspond à la modification de l'activité physiologique, ou encore, l'ancrage temporel de leurs déclencheurs, sur lequel nous nous arrêtons brièvement. Cet ancrage peut concerner (Pekrun, 2006) :

- des aspects de l'activité en cours et/ou son résultat ;
- des aspects rétrospectifs liés à un évènement passé et réactivés dans l'évènement en cours ;
- des aspects prospectifs, c'est-à-dire des anticipations de futurs possibles concernant un évènement qui n'a pas encore eu lieu.

Cette distinction permet d'intégrer les croyances et les capacités anticipatoires des individus (Leary, 2009). En effet, un grand nombre d'expériences émotionnelles portent sur des évènements incertains, projetés et imaginés, marquant notre capacité à nous représenter dans des situations alternatives. Les processus cognitifs en jeu dans cette forme de conscience appliquée au futur sont les mêmes que ceux que l'organisme mobilise dans une temporalité au présent ou touchant au passé. Ils permettent de vivre (présent), respectivement de revivre (passé) ou de se projeter (futur) dans la qualité subjective d'un évènement et des ressentis qui en émergent (Philippot, 2011).

Une autre possibilité d'appréhender les expériences émotionnelles est de s'intéresser au focus d'attention émotionnelle. En contexte éducatif,

ce focus permet de délimiter et d'appréhender les émotions qui se rapportent à l'activité académique (Pekrun & Linnenbrink-Garia, 2014). Pour les doctorant·e·s cela peut toucher :

- au soi : les besoins, les aspirations et les motivations, les croyances et les perceptions ;
- aux interactions sociales : les attitudes et comportements d'autrui (individu ou groupe) perçus ou projetés, le climat social. Par exemple dans les interactions avec les superviseur·e·s, les pairs, les membres de l'équipe de travail ou d'autres membres de la communauté scientifique ;
- à l'accomplissement et aux résultats : le processus de réalisation de la recherche et la qualité des résultats visés ou obtenus (collecte ou analyse des données, écriture d'un article ou de la thèse, etc.) ;
- à la gestion du temps : la régulation des ressources temporelles et le partage de celles-ci entre les différentes activités (en lien avec les délais, etc.) ;
- à l'organisation et à l'infrastructure : les moyens à disposition durant le parcours
- aux contenus : le matériau concret mobilisé dans les activités (savoirs disciplinaires, théories et concepts, etc.) ;
- à la carrière et à l'emploi : les réflexions sur le devenir professionnel ;
- à ce qui ne touche pas directement le doctorat, mais l'affecte : les circonstances professionnelles (liées à l'assistanat ou à un emploi dans ou hors université), les configurations personnelles et familiales (naissance d'un enfant, maladie d'un proche, scepticisme dans la famille quant aux choix de la·du doctorant·e).

Nous avons synthétisé douze familles ou catégories d'émotions fréquemment exprimées par les doctorant·e·s : cinq agréables (tableau 2) et sept désagréables (tableau 3). Pour chacune d'elles, des labels apparentés sont proposés, c'est-à-dire d'autres termes souvent employés pour exprimer ce type d'émotion. Les tableaux intègrent également une définition générale, les déclencheurs et les conséquences les plus récurrents. Ces synthèses n'ont pas vocation à être exhaustives, mais à soutenir la compréhension des vécus, leurs tenants et aboutissants. Elles ont été réalisées à partir des travaux de Scherer (2001, 2005) et d'autres ressources de littérature (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014 ; Philippot, 2011 ; Sander & Scherer, 2009a ; Scherer et al., 2013 ; Tran, 2009).

**Tableau 2 : Familles d'émotions agréables**

| Catégorie d'émotion | Émotions proches | Définition | Déclencheurs potentiels | Conséquences possibles |
|---|---|---|---|---|
| CONTENTEMENT | Satisfaction, sérénité, tranquillité, sentiment d'être comblé·e. | État mental conscient et réceptif posé pour savourer sa situation actuelle et l'intégrer dans de nouvelles priorités pour soi, dans de nouvelles valeurs. | Circonstances évaluées comme sûres et plutôt familières ; effort investi faible à modéré ; sentiment de contrôle moyen. | Facilitation des buts ; augmentation de la confiance, conscience (de soi, d'autrui), facilitation de la participation, créativité, ouverture ; inaction. |
| ESPOIR | Confiance, espérance, optimisme. | Souhait ou désir lié à un but spécifique et défini ; accompagné d'une attente de réalisation (plan d'action en vue d'atteindre ce but). | Volonté, confiance vis-à-vis du résultat attendu (agentivité), contrôle moyen. Stratégies et moyens pour l'atteindre, confiance en ceux-ci. | Facilitation des buts ; persévérance, augmentation de la vigilance, de la curiosité, exploration, acquisition de compétences, facilitation de la participation, diminution du sentiment de détresse. |
| FIERTÉ | Se sentir valorisé·e, être flatté·e. | Expérience d'une valeur sociale positive propre. Comparaison favorable entre ses comportements et ses standards (personnels/sociaux internalisés). | Conscience de soi (self-awareness), conscience d'être évalué·e en tant qu'objet social ; contrôle moyen à élevé. | Facilitation des buts ; augmentation de la motivation, de la conscience de soi et d'autrui, sentiment de valorisation, confiance, facilitation de la participation, créativité, ouverture. |
| INTÉRÊT | Curiosité, enthousiasme, excitation. | Sentiment d'être absorbé·e, entraîné·e, dans une activité, fasciné·e. | Stimuli attrayants (non familiers, complexes et/ou excitants) ; contrôle moyen. | Facilitation des buts ; motivation intrinsèque, persévérance, augmentation de la vigilance, de la curiosité, exploration, acquisition de compétences, facilitation de la participation, diminution du sentiment de détresse. |
| SOULAGEMENT | Apaisement, allègement. | Sentiment d'être libéré·e d'un poids, que quelque chose est moins lourd à supporter ; délivrance de souffrances. | Une situation, un résultat négatif attendu(e) ne survient pas. Attentes négatives contradictoires avec la situation ; contrôle faible à moyen. | Facilitation des buts ; augmentation de la vigilance, de l'exploration, de la curiosité, acquisition de compétences, facilitation de la participation, diminution du sentiment de détresse. |

**Tableau 3 : Familles d'émotions désagréables**

| Catégorie d'émotion | Émotions proches | Définition | Déclencheurs potentiels | Conséquences possibles |
|---|---|---|---|---|
| ANXIÉTE (épisode) | Angoisse, inquiétude, nervosité, appréhension, préoccupation. | Inquiétude à l'égard d'une menace future envers le système de croyances de l'individu. | Anticipation d'une menace (envers soi, son estime, ses buts, ses valeurs, etc.), par ex. ne pas être en mesure d'atteindre les standards sociaux de performance, être jugé déficient·e ou inadéquat·e ; risque perçu de sanctions sociales ; contrôle plutôt faible. | Comportements de conservation, de protection ; retrait, conduites d'évitement ; déficits cognitifs. |
| DÉCEPTION | Frustration, déconvenue, dépit, désillusion, désappointement. | Sentiment d'être trompé·e dans ses attentes (positives) ; ne pas voir ses espérances se réaliser ; vivre une déconvenue. | Obstacle (inattendu) dans le processus vers ce qui est espéré ; son intensité est notamment affectée par la présence antérieure d'espoir ; contrôle plutôt faible. | Obstruction des buts ; encourage l'investigation de la situation, des causes ; remise en perspective ; correction des futures anticipations, préparation à de futurs résultats négatifs. |
| FRUSTRATION | | Réaction à des circonstances extérieures entravant la satisfaction d'un but ou d'un besoin. | Blocage de la réalisation attendue d'un but valorisé, notamment par autrui. Contrôle moyen. | Obstruction des buts ; attaque ; sur le long terme risque de résignation apprise (« learned helplessness »). |

*Continué*

**Tableau 3 : Continued**

| Catégorie d'émotion | Émotions proches | Définition | Déclencheurs potentiels | Conséquences possibles |
|---|---|---|---|---|
| DÉSESPOIR | Abattement, désarroi, accablement, être affligé·e, démoralisé·e, atterré·e. | Sentiment de vivre une situation sans issue, de n'avoir aucun espoir et rien à espérer, d'être découragé·e. | Perte d'espoir et d'intérêt ; souvent en présence simultanée de tristesse, peur, colère, honte, dégoût et/ou anxiété ; contrôle plutôt faible. | Obstruction des buts ; sentiment d'incapacité, d'impuissance ; sur le long terme peut mener à la dépression. |
| STRESS | Agitation, crispation, tension. | Expérience de tensions aigües (limitées dans le temps) ou chroniques (de longue durée). Processus transactionnel entre un individu et son environnement. | Présence de stresseurs et difficulté à faire face (dépassement de la capacité d'agir) ; contrôle faible à moyen. | Obstruction des buts ; sur le long terme peut mener à la dépression. |
| PEUR | Crainte, panique, affolement, effroi, terreur. | Perspective d'une menace, d'un danger immédiat (réel ou imaginé), physique ou social pour soi, son rôle ou un but valorisé. | Situations sociales impliquant par ex. un rejet ou une perte de contrôle (incertitude, situations d'autorité et de domination, d'évaluation, embarrassantes ou humiliantes) ; contrôle plutôt faible. | Obstruction des buts ; fuite ou attaque (faire face activement), tendance à se protéger, à se conformer, à se résigner (réaction passive) ; risque sur le long terme de mener à la résignation apprise (« learned helplessness »). |
| COLÈRE | Rage, exaspération, être fâché·e, enragé·e, déchaîné·e, fulmination, hargne. | État provoqué par la survenue de circonstances non désirées, aversives, menaçantes, nuisibles, parfois considérées comme injustes. | Évènement incongruent, parfois bloquant envers les buts, les motivations, le bien-être, causé par autrui (identifié). Contrôle moyen à élevé. | Obstruction des buts ; mobilisation d'énergie pour se distancier ou attaquer la cause des circonstances, faire changer ; passivité ; agressivité ; ruminations. |

Une dernière remarque avant de clore cette partie sur les familles d'émotion concerne l'envie. Dans sa première acception, celle de convoitise, l'envie concerne un sentiment proche de la jalousie et émane de la perception qu'une autre personne possède un objet ou un avantage que l'on désire. Dans une autre acception, elle peut souligner la nécessité d'action. L'envie peut dans certains cas marquer une tendance correspondant à :

> un état où l'individu est prêt à changer sa relation avec les circonstances intérieures ou extérieures (par ex. […] éloignement, protection, […] soumission). D'autre part, elle correspond à un état où l'individu est prêt à maintenir la relation existante (Aue, in Sander & Scherer, 2009b, p. 214).

Dans les recherches en sciences de l'éducation, l'envie est souvent intégrée dans sa première acception. Dans cet ouvrage, elle le sera plutôt dans la seconde, à savoir un besoin ou une urgence à agir (comme c'est le cas dans d'autres recherches, celle de Dayer en 2009 par exemple).

Maintenant que nous avons posé les balises du socle de vitalité soutenant l'intégrité des individus et leur donnant les ressources propices à s'engager dans des activités coûteuses en ressources, comme c'est le cas pour l'apprentissage, nous allons nous doter de repères théoriques pour guider notre compréhension du processus de (trans)formation des individus en abordant la question de la construction personnelle des connaissances et de son inscription sociale.

## 2 Se développer personnellement et professionnellement

*En immersion dans les activités quotidiennes et aux côtés d'expert·e·s qui les guident dans l'apprentissage d'un métier, les apprenant·e·s découvrent et acquièrent des savoirs et savoir-faire. La mission et le défi de ces expert·e·s sont de leur offrir les moyens non seulement d'acquérir, mais aussi de faire évoluer et de parfaire ces connaissances et compétences. L'enjeu – qui s'inscrit dans un monde en constante mutation – est de trouver un équilibre entre la transmission, centrée sur les contenus et pratiques professionnelles valorisés, et leur appropriation créative par les apprenant·e·s, en leur laissant une marge de manœuvre et une liberté qui leur permettront, avec le temps et l'expérience, d'enrichir ces savoirs, voire de les renouveler. Dans le cas des doctorant·e·s, cet enjeu est d'autant plus crucial que l'aboutissement de leur parcours, la thèse, porte une exigence d'originalité, celle de faire évoluer les connaissances scientifiques du domaine d'étude au bénéfice de la société.*

Le défi de la formation professionnelle est de pouvoir transmettre non seulement les savoirs (connaissances, savoir-faire, etc.) propres au métier et au contexte dans lequel il s'exerce, mais également les moyens qui permettent de se les approprier et, le moment venu, de les faire évoluer (Bourgeois, 2018). Ce chemin entre appropriation et transfiguration est sinueux, en équilibre à la jonction de deux écueils inhérents à toute entreprise de formation qui, bien qu'en apparence opposés, sont tous deux potentiellement aliénants pour l'individu. D'une part le formatage, s'inscrivant dans une logique de conformation et de reproduction, où l'apprenant·e est un « objet » que l'on façonne en lui inculquant des connaissances et où l'enseignant·e et l'institution se placent dans une posture de « toute-puissance pédagogique » ; d'autre part l'abandon, où l'apprenant·e est considéré·e comme un individu totalement autosuffisant et autodéterminé « capable de construire par lui-même ses apprentissages et de réaliser par lui-même toutes ses potentialités » (Bourgeois, 2018, p. 9). Dans cette vision, l'enseignant·e et l'institution incarnent une posture d'absentéisme pédagogique ou d'impuissance, laissant l'apprenant·e porter seul·e la responsabilité de son parcours, de ses échecs et de ses succès. Les deux paradigmes sous-jacents, à savoir le paradigme transmissif et celui de l'individualisme radical, nourrissent encore à l'heure actuelle de vifs débats sur la place de l'enseignant·e et des contenus et sur celle de l'apprenant·e avec sa singularité et ses processus d'apprentissage.

L'approche adoptée dans cet ouvrage est celle de la « perspective relationnelle de la subjectivation » proposée par Bourgeois (2018). Cette voie intermédiaire éclaire les enjeux de l'apprentissage à un niveau individuel et social et ambitionne de poser les jalons du défi exposé plus haut, celui de former des professionnel·le·s qui comprennent ce qui a été fait avant elles et eux, qui sont en capacité de le mobiliser et de le faire évoluer. Nous allons découvrir cette perspective en explorant en premier lieu cinq moments que traversent les individus alors qu'ils construisent de nouvelles connaissances au contact d'autrui – l'apprentissage – et se les approprient personnellement – la subjectivation. Nous verrons ensuite dans quel terreau ce processus de (trans)formation peut émerger, c'est-à-dire quelles conditions de l'environnement offrent des occasions d'apprendre et se développer. Nous aborderons en particulier l'importance de la guidance par des « maîtres », des expert·e·s qui transmettent leur savoir.

## 2.1 Les cinq moments de l'apprentissage vers la subjectivation

*On apprend lorsque l'on découvre de nouvelles choses, différentes manières de voir le monde et de travailler, toujours dans une relation à autrui, directe ou indirecte. On se (trans)forme en s'imprégnant de ce que l'on a appris et en se l'appropriant. Le passage de la répétition (ou redite) vers l'appropriation créative est appelé subjectivation. Ce processus par lequel on devient sujet, c'est-à-dire actrice ou acteur de la construction individuelle et sociale des connaissances, comprend cinq moments ou étapes : construire de nouvelles connaissances, les mobiliser et s'en imprégner, amorcer la distanciation, construire sa propre voie et enfin confronter celle-ci en retour au regard d'autrui.*

La subjectivation est définie comme un chemin par lequel l'apprenant·e fait de ce qu'il apprend quelque chose de personnel et se l'approprie « pour devenir sujet, c'est-à-dire [un individu capable de] désirer, penser, parler et agir en "je" dans le monde, en relation aux autres » (Bourgeois, 2018, p. 7). L'apprentissage sous-jacent à ce processus est considéré comme une expérience sociale conduisant à la transformation de l'individu. Cette perspective ouvre la voie à une approche complexe de la construction de l'individu et de son développement en considérant deux conditions incontournables : la rencontre avec autrui (transmission culturelle) et l'appropriation personnelle par l'apprenant·e de ce qui lui est enseigné.

L'idée centrale est que la subjectivation en contexte de formation est « un processus continu, qui prend racine dans l'apprentissage et qui de ce point de départ, enchaîne différents moments ayant leurs caractéristiques propres, qui interviennent dans un mouvement global de va-et-vient constant entre soi et les autres » (Bourgeois, 2018, p. 121). Cinq moments décisifs composent ce processus : construire de nouvelles connaissances, les mobiliser et s'en imprégner, amorcer la distanciation, construire sa propre voie, se positionner par rapport à autrui. Ces moments, présentés ici très brièvement et de manière linéaire, ne sont pas à considérer de manière statique et figée. Bien qu'ils s'ancrent dans une forme de séquentialité, ils sont conceptualisés comme des mouvements de transition tout au long de la vie. Ils sont perceptibles à une granularité plus fine dans la formation doctorale et dans ses activités spécifiques.

### 2.1.1 Construire de nouvelles connaissances

*Lorsque nous sommes confronté·e·s à d'autres manières de penser et d'agir (au cours d'une formation, en lisant un article, en observant d'autres personnes,*

*etc.), nous interprétons ce que nous percevons à la lumière de ce que nous savons. Face à de nouvelles informations qui nous interrogent ou nous perturbent, trois cas de figure sont possibles. Le premier : nous ne ressentons pas assez d'intérêt pour creuser et passons à autre chose – nous n'avons pas saisi l'occasion d'apprendre. Le deuxième : plus motivé·e·s, nous étoffons et enrichissons nos connaissances existantes en y ajoutant ces informations. Le troisième : les informations nous semblent importantes, mais ne collent pas à ce que nous savons déjà. Elles nous amènent à modifier notre façon de voir les choses, à construire des connaissances inédites. C'est là que nous apprenons en approfondissant notre compréhension. Ce cas de figure demande toutefois un effort particulier. Il requiert une profonde remise en question de nos représentations du monde et de nous-mêmes. Cela implique de prendre le risque de perdre momentanément certains repères – et d'accepter l'insécurité et l'instabilité qui en résultent – avant d'accéder à d'autres modes de pensée et d'agir. Or, nous avons tendance à résister aux changements et à éviter les situations occasionnant des émotions désagréables.*

Le premier moment du processus d'apprentissage est caractérisé par la rencontre de l'individu avec d'autres manières de penser et d'agir qui pourront mener, dans certaines conditions, à la construction de connaissances nouvelles (au sens large de savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-devenir). Nous nous situons, à cette étape, dans une approche constructiviste de l'apprentissage telle que proposée par Piaget dans sa théorie de l'équilibration.

Le principe est que l'individu dispose d'un répertoire de connaissances résultant d'apprentissages antérieurs réalisés au cours de sa vie. Durant les activités qu'il réalise, ses structures de connaissances, dites structures d'accueil, vont être activées et mobilisées pour soutenir l'interprétation et la résolution de situations auxquelles il est confronté (Bourgeois, 2018). Parois, les nouvelles informations perturbent les structures d'accueil. Ces obstacles à l'intégration de nouvelles informations produisent un déséquilibre, un conflit cognitif. Il peut émerger dans différentes situations, par l'action de l'individu (par exemple la·le doctorant·e lit un article), par l'observation (elle·il observe sa superviseure conduire un entretien de recherche), par des échanges avec des professionnel·le·s (elle·il participe à une conférence) ou par la transmission (dans le cadre d'un cours ou d'un atelier). Dans tous les cas, la remise en question des connaissances préalables s'inscrit socialement. Elle ne peut s'amorcer sans une confrontation à d'autres modes de penser ou de faire. Cependant, ni la confrontation à autrui ni l'émergence d'un conflit cognitif ne donnent invariablement lieu à un apprentissage. Trois voies de régulation du déséquilibre sont possibles :

- l'annulation de la perturbation : l'individu montre de la résistance et se désengage de l'activité. Bourgeois évoque entre autres un faible degré de motivation pour l'activité ou la perception d'un manque de maîtrise et d'expertise par l'individu ;
- l'intégration de l'élément nouveau à la structure d'accueil : les informations sont incorporées à la structure d'accueil par une réinterprétation de la situation ou le dépassement d'une contradiction par exemple. La structure en est enrichie.
- la modification de la structure : ce n'est pas l'information qui s'intègre à la structure d'accueil, mais celle-ci qui se modifie. Cette réorganisation ouvre l'accès à un palier supérieur de compréhension. Elle donne lieu à un apprentissage.

Le dépassement d'un conflit cognitif ne va pas de soi. L'être humain a tendance à éviter la remise en question de ses systèmes de représentations et de croyances et à essayer de maintenir une certaine stabilité. Cet aspect fonctionnel permet une économie des ressources cognitives dans l'interaction avec l'environnement, ce qui est bénéfique et nécessaire pour pouvoir gérer le nombre important de stimulations au quotidien, mais qui à l'extrême peut devenir dysfonctionnel. Apprendre nécessite donc un effort important et beaucoup de ressources.

Ce dépassement suppose également d'avoir la capacité de prendre de la distance avec sa propre manière de concevoir le monde et d'agir afin d'être réceptive ou réceptif et disponible à l'autre. Bourgeois (2018) utilise le concept de « sérendipité » afin de caractériser cette disposition de l'apprenant·e à être suffisamment engagé·e au niveau cognitif, affectif et motivationnel vers ses buts, mais non envahi·e par eux, ce qui permet l'acceptation de son incomplétude et l'ouverture à la nouveauté et aux potentialités offertes par autrui.

En plus de demander un effort, le processus d'apprentissage, peut s'avérer être une expérience inconfortable et insécurisante en mettant momentanément en danger la stabilité des systèmes de représentations et de croyances par la décentration et le mouvement d'entrée dans d'autres modes de penser et de faire que les siennes. Il implique pour l'apprenant·e de disposer d'un socle suffisant de confiance (Bourgeois, 2018, p. 138) :

> Confiance dans le fait qu'il n'y a pas de risque de se perdre […] loin de ses propres bases. Que mettre provisoirement en suspens ses habitudes de pensée et d'action n'implique pas obligatoirement d'y renoncer définitivement. […] Que s'abandonner provisoirement à une position de lâcher-prise,

> de non-maîtrise ne signifie pas qu'on ne puisse pas « retrouver la main » […] Que le temps de la dépendance, voire de l'assujettissement, au formateur […] est un passage temporaire, mais obligé pour accéder à davantage d'autonomie.

Cette confiance ne concerne pas uniquement l'espace intérieur à l'individu. Elle touche plus largement ce qui l'entoure, la qualité des interactions avec les personnes qui l'invitent à se (trans)former, les membres de sa communauté professionnelle, et bien au-delà.

### *2.1.2 Mobiliser les nouvelles connaissances et s'en imprégner*

*La deuxième étape du processus d'apprentissage est la mobilisation de ces nouvelles connaissances dans des activités, à différents moments et dans divers lieux. Cette mise en œuvre répétée des connaissances va permettre de mieux nous en imprégner, de les affiner et de les approfondir en développant une certaine maîtrise de leur usage. Ce sera le socle de nos prochaines étapes sur le chemin de la reprise personnelle et de l'appropriation créative, ainsi de la subjectivation.*

Le point cardinal de ce deuxième moment du processus d'apprentissage est la nécessité de (re)mobiliser les connaissances nouvellement acquises dans des activités, des temps et des lieux différents. Ce faisant, l'individu reproduit certains modèles de pensée et a parfois l'occasion d'en rencontrer d'autres, qui les enrichissent ou les contredisent, l'emmenant potentiellement dans une nouvelle boucle d'apprentissage. Pour un doctorant, il s'agira peut-être de réaliser des entretiens exploratoires afin d'affiner ses compétences d'interviewer et sa connaissance du terrain ou de poursuivre ses lectures pour approfondir ses connaissances théoriques.

Cette mise en œuvre répétée permet « une plus grande fluidité et une plus grande automatisation dans l'exercice de ces connaissances, libérant ainsi des ressources cognitives et temporelles qui peuvent être dévolues à d'autres tâches exigeant davantage de concentration et de temps » (Bourgeois, 2018, p. 127). L'individu développe sa maîtrise et son autonomie en agissant sur son environnement. Cette étape se trouve au cœur du basculement entre la dépendance – marquée par la redite, la reproduction et la conformité – et l'indépendance – incarnée par la différenciation, la créativité et l'originalité. Cette étape de mobilisation des connaissances prépare le terrain pour les étapes d'émancipation créative qui vont suivre. Elle forme le socle propice au basculement vers une possible subjectivation, amorcée dans le troisième moment du processus.

### 2.1.3 Amorcer la distanciation

*Parfois, quand nous nous promenons, quand nous prenons notre douche ou juste avant de nous endormir, nos pensées vagabondent. Dans ces espaces de flottement, propices à l'association d'idées et à l'émergence de réflexions, nous faisons des liens entre différents éléments, nous contrastons ce que nous savions et ce que nous avons appris de nouveau. Spontanément et sans forcément en avoir l'intention, nous avançons sur le chemin de l'appropriation personnelle. C'est la troisième étape du processus de subjectivation.*

Dès lors qu'il dispose d'une base solide, l'individu peut commencer à tracer son chemin entre soi et autrui. Cette amorce de distanciation prend racine dans un espace-temps particulier où l'action est suspendue en marge de l'activité, dans un entre-deux spatio-temporel propice à l'émergence d'une pensée « flottante » (par ex. à l'endormissement ou au réveil, en faisant la vaisselle, lors d'un voyage en transports publics, en faisant une balade en forêt).

Par une démarche de pensée non délibérée, non structurée, marquée par l'association d'idées et l'attention aux émotions, l'individu va prendre du recul par rapport à ses propres représentations et celles d'autrui (Bourgeois, 2018). Il va commencer à les articuler, les mettre en lien, les évaluer. Pour ce faire, il va se poser en observateur. Ce moment de détachement de la pensée de l'autre nécessite, comme lors des moments antérieurs, une confiance autorisant l'émergence de réflexions sans crainte de sanctions ou de représailles, mais également une assise intérieure suffisamment solide pour contenir les mouvements potentiellement perturbateurs et désagréables qui en émergent.

Si cet espace de flou ou « vide médian »[4] est nécessaire au processus de subjectivation, comme amorce au développement d'une « pensée personnelle adossée à la parole d'autrui » (Bourgeois, 2018, p. 158), il n'est cependant pas suffisant. Donner du sens à ses apprentissages, construire sa « propre voie » et devenir sujet passe par un processus de réflexivité critique.

### 2.1.4 Construire sa propre voie

*À la quatrième étape du processus, nous prenons intentionnellement du recul sur nos manières de penser et d'agir et sur celles d'autrui, en allant*

4 Étienne Bourgeois a emprunté cette métaphore à François Cheng, à partir de son ouvrage Cheng F. (2009). *Le livre du vide médian*. Paris : Albin Michel.

*au-delà de ce qui a été acquis et expérimenté, de ce dont nous nous sommes imprégné·e·s. Nous nous engageons alors corps et âme dans une démarche de réflexion afin d'observer ces connaissances avec un œil critique, d'en identifier les fondements et les implicites, les contradictions, de façonner et de structurer l'information en lui donnant du sens. Peut-être que cette démarche de reconstruction nous conduira à adopter la position proposée par quelqu'un d'autre, mais, le cas échéant, on le fera en l'endossant personnellement. Peut-être aboutira-t-elle à l'élaboration d'une proposition personnelle en appui sur ce qui a été fait par d'autres, mais en y amenant une touche personnelle, originale et inédite (par ex. élaboration d'un cadre théorique, d'une discussion sur des résultats, etc.).*

Dans ce quatrième moment du processus, l'individu entame, en deux mouvements, une prise de recul critique et intentionnelle sur lui-même, sur ses manières de penser et d'agir, et sur celles d'autrui. Dans un premier mouvement, il entre dans une démarche d'analyse et d'évaluation, permettant d'aller au-delà de ce qu'il a appris et expérimenté. Il va poser un regard sceptique sur ses propres connaissances et celles d'autrui. Il va mettre en œuvre des outils de réflexion critique sur lui-même et sur son expérience (son vécu affectif, ses préférences, ses valeurs, ses actions, ses attitudes, etc.), comme sur les cadres de pensée qu'il mobilise dans cette démarche d'analyse et d'évaluation (métaréflexivité). Par exemple, il va identifier ses présupposés ou croyances implicites, repérer des alternatives pour organiser et modéliser de façon cohérente l'information, en l'interprétant et en la justifiant.

Le deuxième mouvement de ce moment dédié à la construction de sa propre voie est l'investissement de l'individu « en pleine connaissance de cause, [soit] en faveur d'une position initialement proposée par autrui, et qui devient ainsi personnellement endossée par [lui], soit de la construction d'une nouvelle position originale résultant d'une recomposition personnelle à partir de différentes options examinées » (Bourgeois, 2018, p. 176). Ce mouvement est caractérisé par un engagement délibéré et conscient, à l'image par exemple d'une doctorante élaborant son cadre théorique, en sélectionnant, articulant et justifiant les différents éléments conceptuels. Il peut se comprendre comme un positionnement de soi et de son objet de recherche dans le champ scientifique.

### 2.1.5 S'affirmer et se confronter au regard d'autrui

*En formulant cette nouvelle proposition et en la communiquant à d'autres (à l'oral lors d'une discussion, d'une présentation ou à l'écrit dans un article, etc.), nous complétons le processus de subjectivation. Nous dévoilons non*

*seulement nos idées, mais également notre posture, c'est-à-dire la manière dont nous interprétons le monde et agissons sur lui. Au travers de cette proposition, nous montrons en pointillés qui nous sommes comme personnes et comme professionnel·le·s. Cela demande de vouloir et de pouvoir parler et agir en son nom propre. C'est une question de légitimité que l'on s'accorde, mais cela dépend aussi souvent de celle que l'on reçoit de celles et ceux avec qui l'on interagit et qui nous accompagnent. Cette reconnaissance par les autres est indispensable pour devenir sujet, s'affirmer publiquement et prendre en main notre (trans)formation. Elle l'est également pour bénéficier d'opportunités d'avancer, d'améliorer nos idées, en obtenant des feedbacks qui entraîneront peut-être de nouvelles boucles d'apprentissage et de subjectivation.*

L'individu a construit sa propre voie. Il a fait siennes de nouvelles manières de penser et d'agir. Il a élaboré une production personnelle et s'est positionné. Le cinquième et dernier moment est celui où il inscrit sa production dans sa relation aux autres, en deux mouvements : l'affirmation publique de soi et l'inscription de soi dans la communauté. L'affirmation publique de soi implique une autorisation porteuse d'un double sens :

> D'une part, celui d'une permission, d'une légitimité, que le sujet s'octroie ou reçoit à parler et agir en son nom propre et, d'autre part, dans le sens de se poser vis-à-vis d'autrui en autrice [ou auteur] de sa propre parole, de ses propres actes (Bourgeois, 2018, p. 188).

En plus de la question de la légitimité à dire et à faire, ce mouvement implique donc d'assumer publiquement la responsabilité de ses idées et de ses actes. Dès que l'individu les expose aux réactions d'autrui, il n'en aura plus la maîtrise complète. Pour une doctorante il peut s'agir par exemple de présenter ses idées à son superviseur lors d'une entrevue, ou l'état de ses recherches à la communauté scientifique durant un congrès, ou encore de soutenir sa thèse devant un jury.

Au-delà d'une simple communication d'idées, ce moment touche plus fondamentalement à l'endossement par les doctorant·e·s d'une « posture » de recherche qu'elles·ils élaborent au fil de leurs activités et interactions avec d'autres professionnel·le·s. La posture est « la manifestation (physique ou symbolique) d'un état mental. Façonnée par nos croyances et orientée par nos intentions, elle exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification » (Lameul, 2008, p. 89, citée par Deschryver & Lameul, 2016). La posture de chercheuse ou de chercheur des doctorant·e·s déborde du champ professionnel. Elle est un engagement transversal, une posture de vie (Dayer, 2013).

L'importance d'une confiance suffisante est indispensable durant cette étape d'affirmation publique et d'ouverture à autrui. Non seulement en termes d'assise personnelle, mais également de conditions favorables dans l'environnement. Pour pouvoir se dévoiler, au travers de sa production, sans (trop de) crainte quant aux conséquences pour soi (son image, son identité, etc.) ou au risque de représailles (mise à l'écart, sanctions, etc.), l'individu doit pouvoir interagir au sein d'un espace de sécurité psychologique. À défaut, il est probable qu'il se désengage de ce type d'activités et évite de participer à ce qui pourrait le mettre en danger. Pour les doctorant·e·s, ce retrait peut entraîner des conséquences importantes sur les opportunités d'apprendre, de se développer, de se construire un réseau, mais également sur la qualité des productions. Car le versant positif de cette ouverture à la pensée et au jugement d'autrui est la possibilité d'obtenir des feedbacks susceptibles de faire évoluer, d'affiner, de développer ses idées et ses productions, relançant potentiellement de nouvelles boucles d'apprentissage et de subjectivation. Par cette exposition à autrui, l'individu obtient également, la reconnaissance de son existence, de sa valeur et de sa place (légitime) dans la communauté professionnelle.

## 2.2 Apprendre au travail

Jusqu'ici, nous avons découvert les cinq moments du processus de (trans)formation dans son inscription sociale, en centrant notre attention sur l'individu. Nous allons maintenant aborder la question des conditions qui permettent à ce processus d'apprentissage et de subjectivation d'advenir. Les apports du courant anglo-saxon de l'apprentissage situé amènent des éléments de réponse. Cette perspective prenant ses racines dans les travaux de Vygotsky, éclaire les configurations de l'environnement qui permettent d'apprendre et de se développer, en particulier des contacts étroits avec des expert·e·s et des occasions de participer aux activités significatives de la communauté.

### 2.2.1 Participer et interagir

*Les relations humaines jouent un rôle essentiel. Pratiquer aux côtés de professionnel·le·s, les observer, les imiter, être guidé·e·s par leurs conseils offre des occasions déterminantes pour apprendre. Ces interactions sociales donnent accès à des connaissances, des méthodes, des ressources et des principes façonnés par celles et ceux qui nous ont précédé·e·s. Elles révèlent les pratiques du groupe, les*

*relations entre les personnes, l'articulation des instances et leur hiérarchie. Elles permettent de percevoir la manière dont ces professionnel·le·s appréhendent et réalisent leur travail, ce qu'il signifie dans leur vie et pour leur communauté – faisant d'elles·eux des modèles, parfois des contre-modèles. Ces interactions soutiennent la socialisation des novices qui, en accomplissant des tâches significatives de plus en plus complexes et exigeantes, en assumant progressivement davantage de responsabilités, établissent leur appartenance et leur affiliation. Les doctorant·e·s, comme tout apprenant·e·s, ont besoin de participer et d'interagir avec d'autres, plus expert·e·s qu'elles·eux, afin de comprendre les règles du jeu au sein de cette communauté scientifique qui les fait évoluer et qu'elles·ils feront évoluer à leur tour.*

La participation désigne l'engagement des individus dans les pratiques sociales, un engagement qui ouvre l'accès à des connaissances façonnées et ancrées sociohistoriquement par celles et ceux qui nous ont précédé·e·s (Billett, 1998 ; Lave & Wenger, 1991). Cette participation est dite légitime dans le sens qu'elle implique une appartenance et une affiliation spécifiques à un groupe de professionnel·le·s, une « communauté de pratique », définie comme :

> un système d'activités dans le cadre duquel les participants partagent leur compréhension de ce qu'ils font et de ce que cela signifie dans leur vie et pour leur communauté [...] [Elle] est un ensemble de relations entre les personnes, les activités et le monde, dans le temps et en relation avec d'autres communautés de pratique (Lave & Wenger, 1991, p. 98, [traduction de l'autrice]).

Cette définition n'implique pas nécessairement une présence physique des membres de la communauté, leur identification formelle ou encore une délimitation distincte, absolue et visible des frontières du groupe. En contexte doctoral, la communauté de pratique désigne la communauté scientifique dans laquelle sont inséré·e·s les doctorant·e·s, mais aussi les communautés formées dans leur branche d'étude, dans leur institution ou avec des pairs, communautés qui incluent des personnes ayant des fonctions et niveaux d'expertise variés.

La participation des nouveaux membres de la communauté est d'abord périphérique avant d'être pleine. Ces termes ont été choisis par Lave et Wenger pour leur connotation directionnellement floue, qui souligne la multitude de participations possibles des individus, car

> étant donné la nature complexe et différenciée des communautés, il semble important de ne pas réduire le point final de la participation [...] à un

centre uniforme ou univoque, ou à une notion d'acquisition linéaire de compétences (*ibid.*, p. 36, [traduction de l'autrice]).

Si l'individu évolue et apprend par ses activités dans l'interaction avec la communauté, sa communauté évolue par lui. En ce sens, « chacun peut, dans une certaine mesure, être considéré comme un "nouveau venu" dans le devenir de la communauté en mutation » (*ibid.*, p. 117, [traduction de l'autrice]). Cette nuance est particulièrement pertinente en regard aux deux dimensions – constructive et productive – de la formation doctorale soulevées plus haut.

La clé permettant aux novices de pouvoir apprendre et se développer en évoluant vers la pleine participation tient à leur accès à tout ce que ce statut de membre de la communauté implique : des contacts avec d'autres membres (plus ou moins expérimentés), l'accès à une information intelligible et transparente, à une large palette d'activités significatives et à des ressources permettant de les réaliser. Chaque situation particulière structurerait différemment, par sa configuration, l'accès à des occasions de se développer personnellement et professionnellement (Billett, 2001a). Les concepts de guidance directe et indirecte vont nous permettre de caractériser les conditions de l'environnement qui sont susceptibles de favoriser le processus d'apprentissage et de subjectivation.

### 2.2.2 Être guidé·e par un maître

*Nous ne pouvons nous approprier les ficelles d'un métier et nous développer que si des professionnel·le·s plus expérimenté·e·s que nous nous guident. Ces figures de « maître » nous permettent de percevoir, de comprendre et d'apprendre en nous transmettant le quoi, le pourquoi et le comment des normes, des savoirs, des savoir-faire propres aux pratiques – souvent implicites – développées de génération en génération. La manière dont ces maîtres vont concevoir leur rôle et leurs responsabilités et mettre en œuvre concrètement un accompagnement – par une guidance directe – offrira plus ou moins d'occasions de participer à des activités, d'apprendre et de construire des connaissances en s'insérant progressivement dans la communauté professionnelle en tant que membre à part entière de celle-ci. Plusieurs types de pratiques permettent de créer un environnement facilitateur, notamment lorsque les maîtres soutiennent la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux : en amenant un soutien à l'autonomie (par ex. laisser une marge de manœuvre pour faire des choix), de la guidance ou structure (en donnant des feedbacks réguliers et informatifs, en épaulant les réflexions personnelles critiques, en valorisant les efforts, etc.) et en s'impliquant à un niveau personnel, ce qui ne veut pas dire intime (en étant authentique, disponible, ouvert·e·s, en partageant ses propres expériences, etc.),*

*ainsi en créant un cadre de confiance sécurisant. Sans repères et sans soutien ou au contraire, sous tutelle, nous ne sommes pas, comme apprenant·e, en mesure de comprendre et d'agir, d'apprendre et d'élaborer des propositions originales. Nous risquons au fil du temps de nous sentir impuissant·e·s, d'abandonner ou de voir notre santé se dégrader.*

La guidance directe touche à l'encadrement, au soutien et à l'aide que les membres expérimenté·e·s d'une communauté offrent aux apprenant·e·s dans la réalisation des activités propres au groupe. Elle contribue directement au développement personnel et professionnel des individus par sa visée pédagogique au moyen d'une « réflexion et une action émergeant de la collaboration entre l'expert et le novice, plutôt que par la transmission de connaissances où les apprenants restent les destinataires passifs des connaissances à apprendre » (Billett, 2001a, p. 35, [traduction de l'autrice]).

On trouve dans cette proposition les fondements de la « zone de développement proximale » (ZDP) vygotskienne, un espace qui désigne un écart, un potentiel de développement entre le niveau de compétence actuel de l'individu, dans lequel il maîtrise et réalise des activités de manière autonome, et un niveau « potentiel » plus exigeant où la réalisation de l'activité n'est permise que par la collaboration et l'interaction sociale. Isolé et seul, l'individu ne peut passer d'un niveau à l'autre. Il a besoin, pour y accéder, du soutien d'actrices et acteurs de la communauté ayant une plus grande maîtrise des compétences à acquérir (Bourgeois, 2018). Ce type de guidance, impliquant une relation sociale asymétrique permettant une transmission d'outils cognitifs susceptibles de faire progresser l'individu, serait l'une des clés de la qualité de l'apprentissage en situation professionnelle (Billett, 2001a ; Bourgeois, 2018).

Dans la formation doctorale, la guidance directe est assurée formellement (ou institutionnellement) par la·le superviseur·e de thèse. Dans cette relation particulière avec l'apprenant·e, l'expert·e incarne la figure de « maître » qui endosse, selon Bourgeois (2018), quatre fonctions principales, celles de :

- Médiateur avec l'héritage du passé, permettant à la·au doctorant·e d'appréhender la construction historique et sociale des connaissances et pratiques du champ, et de leur donner un sens.
- Interprète de ces connaissances, en permettant qu'elles soient accessibles, intelligibles et assimilables. Ces deux premiers points concourent à la socialisation de la·du doctorant·e.

- Accompagnateur (cognitif, motivationnel et affectif) des apprentissages, puis le moment venu, un soutien à l'émancipation de la·du doctorant·e par un mouvement d'effacement pour permettre l'émergence du processus de subjectivation.
- Symbole, dans la transmission d'une génération à l'autre, avec l'idée que ce que l'on a reçu de son maître ne peut lui être rendu directement (don). Cela sera transmis à la génération suivante, lorsque la doctorante ou le doctorant sera devenu·e un maître, un membre plus expérimenté de la communauté (contre-don).

La manière dont les superviseur·e·s interprètent leurs différents rôles en fonction de leur singularité (leurs expériences, leurs valeurs, leurs aspirations, etc.) va influer sur la relation d'accompagnement et les occasions d'apprendre qui émergeront. Elle concerne par exemple les autorisations explicites ou implicites qui seront données aux doctorant·e·s, comme celle de participer à certaines activités de la communauté (se rendre à un congrès, écrire un article, etc.), celle de pouvoir contredire sa·son superviseur·e, la·le mettre en question dans ses manières de penser et d'agir, et à plus long terme de peut-être la·le « dépasser » dans certains domaines de compétence (Bourgeois, 2018). Les représentations des superviseur·e·s sur ce que sont apprendre et transmettre est déterminante. Leur capacité à trouver un équilibre pour transmettre sans « toute puissance » (formatage) tout en ne laissant pas les doctorant·e·s livré·e·s à elles·eux-mêmes en se retirant de la situation pédagogique (individualisme radical) constitue une des conditions facilitant l'accès à l'apprentissage et au potentiel de subjectivation subséquent, favorisant la créativité et l'innovation.

À quoi cette voie intermédiaire peut-elle ressembler concrètement en termes de pratiques ? Prenons, en guise de point de départ, le soutien aux besoins psychologiques fondamentaux. Comme nous l'avons déjà évoqué, ils constituent le socle du bien-être et d'un ajustement psychologique optimal, soutenant l'engagement et la persistance des individus dans leurs activités, et formant les ressources indispensables au processus d'apprentissage et de subjectivation. Le tableau 4 qui suit illustre quelques pratiques concrètes permettant de créer un environnement facilitateur au processus de (trans)formation (adapté de Devos et al., 2015 ; Ryan & Deci, 2017 ; Van der Linden et al., 2018).

**Tableau 4 : Exemples de pratiques permettant de créer un environnement facilitateur**

| **Pratiques de soutien à l'autonomie → Soutien au besoin d'autonomie** | **Pratiques de guidance directe ou structure → Soutien au besoin de compétence** | **Pratiques d'implication → Soutien au besoin d'affiliation** |
|---|---|---|
| Clarifier son ou ses rôles, ses propres attentes, ses limites. | Offrir des feedbacks constructifs et informatifs réguliers (et non des feedbacks pointant uniquement sur les erreurs, les insuffisances, etc.). | Consacrer un temps suffisant aux échanges dans un cadre de qualité (planification des entretiens, durée, disponibilité, attention, lieu adapté, etc.). |
| (Com)prendre la perspective de l'apprenant·e (ses valeurs, aspirations, buts, etc.) et considérer sa situation (contractuelle, etc.). | Reconnaître les indices de maîtrise, de progrès réalisés par l'apprenant·e et ses efforts. | Considérer l'apprenant·e, montrer de l'intérêt (authentique) pour sa personne. |
| Offrir des opportunités de choix et de prise d'initiative, des défis adaptés, des suggestions sur des directions possibles, des pistes de solutions. | Encourager et accompagner les réflexions critiques et autonomes (par ex. identification des obstacles, des préoccupations). | Créer un climat de sécurité et de confiance (authenticité, empathie, ouverture). |
| Expliciter le sens des activités nouvelles (en adoptant la perspective de l'apprenant·e), expliciter les normes, codes, pratiques, etc. valorisés par la communauté. | Clarifier les valeurs, attitudes et pratiques (implicites) au sein de la communauté scientifique. | Reconnaître ses propres émotions, partager ses expériences de chercheuse·chercheur (ses succès, mais aussi ses difficultés). |
| Être réceptif·ve aux questions, propositions et remarques de l'apprenant·e. | Offrir de l'expertise et de l'étayage (« scaffolding ») dans la réalisation des activités. | Reconnaître les expériences et émotions vécues par l'apprenant·e. |
| Considérer avec prudence l'usage de pression coercitive et d'incitations (récompenses, etc.). | Soutenir l'apprenant·e dans le développement d'un réseau de personnes-ressources, faciliter la rencontre avec d'autres expert·e·s du domaine. | |
| Adapter l'accompagnement à l'évolution et à la progression de l'apprenant·e. | | |

Les individus tendraient naturellement à aller vers des activités qui leur apportent du plaisir et de la satisfaction (motivation intrinsèque). Lorsque les activités sont nouvelles et/ou ne sont pas intéressantes intrinsèquement se pose la question du moteur des conduites, ainsi de la motivation et de la persévérance. À la nécessité de soutien aux besoins psychologiques fondamentaux s'ajouterait une quatrième fonction : le soutien par l'environnement social à l'intérêt situationnel, c'est-à-dire l'intérêt pour et dans l'activité (Lagase Vandercammen, 2012 ; Lagase Vandercammen & Charlier, 2014). La·le superviseur·e peut par exemple expliciter le sens de l'activité, la finalité de celle-ci, les standards et valeurs sous-jacents. Cette pratique permet à la·au doctorant·e d'en comprendre les enjeux et la portée. Cette guidance soutient d'une part le processus d'internalisation et de socialisation professionnelle pour comprendre et apprendre les règles du jeu (Ryan & Deci, 2017 ; Vansteenkiste et al., 2018), et d'autre part la proactivité de l'apprenant·e dans son processus d'apprentissage et de subjectivation, et pour éprouver personnellement la plus-value de cette activité en permettant d'en saisir l'intérêt. Si aucune clarification n'est proposée à l'apprenant·e ou si la réponse à ses questionnements est coercitive (par ex. sanction), elle·il risque de se désengager des activités, voire de la formation ou de poursuivre cette dernière de manière introjectée et conformiste. Cela va se matérialiser par une rigidité des conduites et peu de flexibilité, de possibles conflits de valeurs (mais aussi de buts, etc.), et/ou des émotions désagréables et potentiellement néfastes (culpabilité, honte).

La manière dont les superviseur·e·s interprètent leurs différents rôles et s'engagent dans leurs pratiques d'accompagnement est donc centrale. Un environnement contraignant ou menaçant les besoins des doctorant·e·s peut entraîner des conséquences dommageables pour leur santé et leur capacité à apprendre, à se développer. Ces menaces peuvent en outre contribuer à affaiblir leur motivation intrinsèque et les mener à se désengager et à abandonner. Cela dit, la perception qu'ont les doctorant·e·s d'elles·eux-mêmes, et de leur(s) maître(s), est tout aussi centrale. Comme le précise Bourgeois (2018, p. 260) : « le rejet massif d'un contre-modèle, tout comme la fusion avec un modèle absolument idéalisé, enferme l'apprenant dans la relation et l'empêche de devenir sujet ». L'idéalisation comme le rejet de la figure du maître ne permettrait pas aux doctorant·e·s la prise de distance et la mise en œuvre de réflexivité critique nécessaires à la construction de leur propre voie de pensée et de faire, les deux moments décisifs à la subjectivation. Ici aussi, une voie

intermédiaire entre ces deux extrêmes serait plus favorable au processus de (trans)formation.

Pour les doctorant·e·s, la guidance directe ne se limite pas à la relation avec la·le superviseur·e. D'autres personnes de leurs cercles professionnels peuvent incarner cette figure de maître durant leur parcours et être une ressource dans leur processus. Il peut s'agir de collègues de travail, de membres de la communauté scientifique (par ex. des formatrices et formateurs, des chercheuses et des chercheurs du champ), mais également de pairs. La relation à la·au superviseur·e de thèse est néanmoins particulière. D'une part parce qu'elle implique plusieurs dimensions d'autorité, dont celles découlant des quatre fonctions que nous avons présentées plus haut (médiateur, interprète, accompagnateur, symbole). D'autre part, et surtout, en raison d'un pouvoir important naissant de la responsabilité de la certification de la doctorante ou du doctorant à l'issue de sa formation. Le risque d'une telle relation de pouvoir asymétrique est qu'elle donne souvent lieu à une régulation des conflits (socio)cognitifs centrée sur le rétablissement de la relation entre les personnes (par ex. pour sauver la face, maintenir une bonne entente), au détriment du travail cognitif, c'est-à-dire de la restructuration des connaissances et ainsi de l'apprentissage (Bourgeois, 2018).

Au-delà de la guidance directe à visée pédagogique, Lave et Wenger (1991) soulignent l'importance de la guidance indirecte, c'est-à-dire de la structure des activités, de la disponibilité des ressources matérielles et humaines, qui offrirait également beaucoup d'occasions d'apprendre.

### *2.2.3 Disposer d'occasions d'apprendre*

*Nous n'apprenons pas uniquement grâce à ce que l'on nous transmet de manière délibérée. Nous apprenons aussi dans des situations inopinées de notre quotidien, lorsque l'on boit un café avec les membres de notre équipe, que l'on discute de tout et de rien entre deux portes ou que l'on seconde un collègue dans un de ses projets. Les infrastructures à notre disposition (un ordinateur fixe ou portable, un bureau partagé ou individuel, etc.), les moyens et les ressources accessibles (par ex. des informations, des cours et ateliers, des financements, un accès à une bibliothèque, des instruments, etc.) vont également affecter notre capacité à tisser des liens formels et informels avec celles et ceux qui nous entourent, à explorer et à comprendre notre environnement, à participer à une large palette d'activités, et ainsi à disposer de plus ou moins d'occasions d'apprendre. Au-delà de ce qui est disponible ou non, ce qui va faire la différence c'est la manière dont nous percevons, comme apprenant·e·s, ces occasions offertes par notre environnement social (physique et symbolique), comment nous les interprétons et*

*comment nous pouvons/voulons les investir. Ce qui est déterminant pour transformer les occasions en réelles opportunités (de qualité), c'est l'interaction entre l'individu apprenant et son environnement, non exclusivement l'un ou l'autre.*

La guidance indirecte concerne les caractéristiques de l'environnement symbolique et physique dans lequel l'apprenant·e évolue alors qu'elle·il réalise ses activités quotidiennes (Billet, 1998, 2001a, 2001b). Indirecte ne signifie pas l'absence d'autrui, mais une contribution différente de la guidance directe en ce sens que les interactions sociales n'ont pas de visée pédagogique délibérée. Les caractéristiques de l'environnement symbolique s'inscrivent globalement dans la vie de la communauté. Il s'agit notamment de moments informels où l'équipe de travail fait une pause-café et discute de choses et d'autres, de moments plus formels où l'apprenant·e observe un·e collègue réaliser une tâche et la·le seconde, participe à un congrès ou à une réunion d'équipe. La guidance indirecte concerne également l'organisation de l'environnement physique dans lequel se déroulent ces activités (les infrastructures disponibles, l'organisation de l'espace des locaux, des flux d'informations, les moyens financiers, les ressources, etc.).

Les configurations de ces différentes caractéristiques de l'environnement vont affecter au quotidien la manière dont les apprenant·e·s peuvent engager leur participation. D'une part, par l'accès qu'elles·ils ont aux différents types d'activités et leur pertinence, leur complexité, etc., et leur accès aux ressources et aux infrastructures soutenant leur réalisation. D'autre part, ces configurations vont affecter la capacité des apprenant·e·s à comprendre les liens entre les personnes, les activités, les manières de penser et de faire qui sont élaborées, valorisées et mobilisées dans la communauté.

L'environnement devrait offrir suffisamment de transparence et d'intelligibilité, donc « des sous-titres », sur ce qui est fait, comment c'est fait, mais aussi sur ce que cela signifie pour que des occasions d'apprendre puissent émerger. Comme pour la guidance directe, c'est l'interaction entre ce qu'offre l'environnement et l'individu apprenant (avec son histoire, ses valeurs, ses aspirations, ses croyances et représentations, etc.) ainsi que le sens qu'il pourra construire de ses expériences qui sont déterminantes. Tel un·e « chef·fe d'orchestre », chacun·e va explorer et investir ces occasions « selon sa sensibilité et ses compétences » (Charlier et al., 2005), pour les transformer opportunités d'apprendre et se développer.

Avant de passer à notre voyage au pays de la formation doctorale au travers du regard des doctorant·e·s, récapitulons synthétiquement puis visuellement les balises qui guident notre compréhension de leur expérience.

## 3 Les repères théoriques en synthèse

Nous avons commencé cet ouvrage en nous questionnant sur ce dont les doctorant·e·s ont besoin pour se (trans)former en menant des activités de recherche au sein de leur communauté scientifique, avec pour finalité de leur engagement de faire évoluer leurs connaissances et celles de leur domaine d'étude par une contribution originale personnelle certifiant de leur professionnalité. Nous avons, comme point de départ, présumé que le bien-être est une ressource indispensable amenant l'énergie et la vitalité nécessaires à pouvoir s'engager et s'impliquer dans tout processus de (trans)formation et le mener à bien.

Nous avons relevé que le bien-être pouvait être défini d'une part comme un état, le bien-être subjectif, d'autre part comme un processus, le bien-être eudémonique. Le bien-être subjectif est approché à travers la balance d'émotions ressenties par les doctorant·e·s au quotidien et les changements qu'elles·ils perçoivent quant à leur qualité de vie. Ces éléments fournissent des arrêts sur image de leur état de bien-être et de ses fluctuations. Le bien-être eudémonique, conceptualisé comme un processus, éclaire les antécédents du bien-être subjectif et permet de comprendre quelques-unes des configurations individuelles et situationnelles pourvoyant l'énergie et la vitalité indispensable aux doctorant·e·s pour accomplir leur formation sur le long terme. Les quatre composantes de ce processus ont été présentées : les besoins psychologiques fondamentaux, les aspirations existentielles, les motivations et la conscience réflexive.

Les besoins psychologiques fondamentaux sont au nombre de trois. Ils constituent le socle du bien-être : le besoin d'autonomie – qui est la possibilité de faire ses propres choix en cohérence avec ses valeurs, ses intérêts, etc., et celle de faire l'expérience d'intentionnalité dans la régulation des activités entreprises ; le besoin de compétence – qui concerne le sentiment d'être effective ou effectif dans ses interactions avec l'environnement, par exemple de se sentir progresser, d'avoir des opportunités de développer et d'exercer ses capacités et de ressentir de la maîtrise ; et enfin, le besoin d'affiliation – qui relève du sentiment d'appartenir à un groupe,

d'être accepté·e tel·le que l'on est et de se sentir connecté·e de manière chaleureuse et authentique avec autrui dans une relation de confiance, de considération et de soutien mutuels. Ces besoins contribuent, lorsqu'ils sont satisfaits, au bien-être des individus, sans que ceux-ci ne les valorisent ou en aient nécessairement conscience. Ils sont fonctionnels en ce sens qu'ils favorisent l'apprentissage de différentes manières, par exemple par une propension à développer ses compétences et à s'approprier les normes et valeurs du groupe de référence (internalisation). La satisfaction et la non-satisfaction des besoins fondamentaux varient entre les personnes, mais également pour une même personne au fil du temps, au fil des interactions sociales et des soutiens ou des contraintes exercées par celles-ci, ce qui produit des variations du bien-être.

Les aspirations existentielles et les motivations soulèvent la question des dynamiques mobilisatrices des individus, de ce qui les pousse à se mettre « en mouvement » – une question saillante pour les doctorant·e·s pour qui le processus de (trans)formation s'avère coûteux en ressources cognitives et affectives sur le long terme. Les aspirations existentielles orientent le comportement et l'action des individus. Il peut s'agir d'un moteur intérieur nourrissant les besoins psychologiques fondamentaux – les aspirations intrinsèques – comme le développement et l'accomplissement de soi, la contribution sociale (œuvrer pour un but commun) ou l'aspiration à nouer des relations personnelles et authentiques. Il peut s'agir aussi d'incitations extérieures – les aspirations extrinsèques – qui prennent la forme d'un attrait pour les biens matériels, pour la renommée ou le statut social. Seules les aspirations intrinsèques contribueraient au bien-être et à l'intégrité psychologique. Les aspirations extrinsèques pourraient, dans le meilleur des cas, tenir lieu de substituts de compensation aux besoins psychologiques fondamentaux et, dans le pire, concourir au développement de troubles psychologiques graves tels que la dépression. S'intéresser aux aspirations des doctorant·e·s – sortes d'élans vers un idéal – permet d'appréhender le « quoi » des dynamiques mobilisatrices, c'est-à-dire le contenu des buts de haut niveau qu'elles·ils poursuivent, buts qui s'ancrent dans un système de valeurs particulier et qui contribuent à la définition de leurs priorités et au développement de leur posture et de leur identité de chercheuse et chercheur.

Les motivations déterminent la manière dont les doctorant·e·s régulent et mettent en œuvre leurs décisions, leurs actions et leurs comportements (régulations motivationnelles). Plusieurs raisons peuvent pousser un individu à commencer un doctorat et persévérer au quotidien. Ces

raisons peuvent être classées en deux catégories selon qu'elles sont inhérentes à l'activité (motivations intrinsèques) ou en lien avec les conséquences de celles-ci (motivations extrinsèques). Les motivations intrinsèques interviennent comme un moteur intérieur, nourri par les ressentis agréables que procure la réalisation de l'activité (ressentir du plaisir et de la satisfaction d'apprendre des choses nouvelles ; se sentir absorbé·e, stimulé·e, etc. dans la lecture ou la rédaction d'un article ; sentir que l'on s'accomplit personnellement). Les motivations extrinsèques impliquent une incitation extérieure à l'individu pour qui l'activité est un moyen d'atteindre des buts. Trois formes de motivations peuvent être distinguées. La première, la motivation externe, concerne la recherche de pouvoir, de gain financier, du statut lié au titre de docteur. La seconde, la motivation introjectée pousse l'individu à agir par honte ou culpabilité, etc. (pression interne). C'est le cas par exemple lorsque l'on souhaite ne pas décevoir nos proches. Enfin, la motivation identifiée/intégrée est le moteur par lequel l'individu agit en percevant la valeur et le sens de son action en congruence avec ses aspirations, ses objectifs, etc., et peut s'identifier à celle-ci, notamment si les compétences développées durant la formation constituent un plus pour l'activité professionnelle future. Bien qu'extrinsèque, cette dernière forme de motivation est, comme les motivations intrinsèques, une motivation de type autodéterminée, c'est-à-dire que l'individu en perçoit la plus-value et la valeur et qu'il peut l'endosser personnellement.

Ces diverses motivations n'ont pas des effets similaires sur le bien-être et l'apprentissage. Les motivations autodéterminées sont bénéfiques au bien-être par l'entremise de la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux pourvoyeurs de vitalité et d'énergie. Elles amènent une ouverture aux opportunités d'apprendre et soutiennent la persévérance. Les motivations extrinsèques externes et introjectées – des motivations dites contrôlantes – peuvent dans certains cas soutenir la persévérance, mais cela a un coût. Elles suscitent plutôt des émotions désagréables et entraînent des risques plus élevés de développer des troubles psychologiques, en menaçant potentiellement les besoins fondamentaux.

Nous avons ensuite amené un éclairage complémentaire à la question des dynamiques mobilisatrices. Car la persévérance des doctorant·e·s ne peut être appréhendée de manière isolée, essentialiste et déterministe en se basant uniquement sur leurs motivations premières. Cela nécessite de porter attention à la façon dont les individus donnent sens à leur engagement alors qu'ils (inter)agissent au sein d'un environnement et d'un

contexte spécifique. L'engagement est défini comme une construction dynamique et située qui s'élabore et se transforme tout au long du parcours doctoral, en lien avec d'une part les caractéristiques personnelles des individus, dans l'influence mutuelle de leurs intentions (les aspirations, les motivations, etc.) et de leurs actions, et d'autre part avec les caractéristiques de leur environnement. Nous avons vu que ces dernières influencent également la trajectoire d'engagement, tant pour ce qui est du choix initial de s'engager dans un doctorat que pour la participation aux activités quotidiennes. Elles peuvent être bénéfiques, lorsque par exemple des informations, des moyens et des offres adaptés sont à disposition (un financement, un poste vacant, un projet de recherche, l'accès à des ressources, etc.). Elles peuvent aussi entraver, si des barrières, notamment familiales, professionnelles ou académiques compliquent l'accès à la formation et à sa réalisation (non-reconnaissance des diplômes, réprobation des proches, emploi à plein temps à côté de la formation, etc.).

Nous avons poursuivi notre exploration des balises en abordant la quatrième et dernière composante du processus de bien-être eudémonique : la conscience réflexive. C'est une composante centrale, car elle renforce la congruence entre les aspirations et motivations des individus, leurs besoins psychologiques fondamentaux, tout en soutenant la fixation d'objectifs pertinents et la régulation autodéterminée des activités en direction des buts. Elle prend la forme d'une curiosité non jugeante à ce qui est en train de se passer (à soi, à son environnement) et permet, par la mise en œuvre de réflexivité critique, de construire du sens par rapport aux évènements traversés.

À partir de là, nous avons examiné ce qui pouvait être considéré comme un évènement important dans le quotidien doctoral. Pour le déterminer, nous nous sommes appuyés sur les émotions, des épisodes affectifs intenses et brefs que nous ressentons lorsque quelque chose de significatif est en train de se passer, par rapport à nos besoins, nos valeurs et nos objectifs, notre manière de voir le monde et d'agir dans celui-ci. Dans la vie de tous les jours, les situations ne sont pas émotionnelles en soi. Elles ne le deviennent qu'en fonction des caractéristiques des individus qui les vivent et de leur environnement. L'émotion offre, par conséquent, un accès privilégié aux informations relatives d'une part aux besoins psychologiques fondamentaux (sont-ils soutenus ou contraints par l'environnement), d'autre part aux aspirations, motivations, croyances et valeurs sous-jacentes aux évènements qui ont déclenché l'émotion. C'est durant l'évaluation cognitive que l'individu va déterminer, pas

nécessairement consciemment, si l'évènement est pertinent quant à ces antécédents personnels et aux éléments saillants de la situation. Cette évaluation, dynamique et complexe, questionne aussi les conséquences potentielles engendrées par la situation – sur le bien-être et le processus de (trans)formation notamment –, les moyens et ressources disponibles pour y faire face et leur efficacité. Enfin, elle détermine la compatibilité de l'évènement avec les normes et standards tant personnels que sociaux. Le profil qui en émerge guide le type d'émotion(s) déclenchée(s) et son(leur) intensité. Ce qui arrive alors à la conscience des individus est appelé le sentiment subjectif, une sorte de photographie de la manière dont ils se perçoivent, se vivent dans un état physique et psychologique différent et de la manière dont ils appréhendent le monde qui les entoure. Les verbalisations des évènements importants et des émotions qu'ils suscitent, au moyen de labels, d'analogies ou de métaphores, ne représentent qu'une partie de ce que les individus ressentent, c'est-à-dire ce qu'ils acceptent de partager et ce dont ils ont conscience ou ce qui a été rendu conscient au moment où ils le communiquent, durant l'évènement ou après.

Préciser les repères théoriques posant le bien-être comme pierre angulaire de la (trans)formation, en qualité d'ingrédients amenant la vitalité et l'énergie requise pour pouvoir s'engager, persévérer et progresser, nous a amené dans la seconde partie du chapitre, à éclairer le processus par lequel les doctorant·e·s peuvent apprendre et devenir sujet, c'est-à-dire des individus capables de penser, de désirer, de parler et d'agir en leur nom dans le monde qui les entoure et en relation aux autres. Nous avons présenté séquentiellement cinq moments nés de la perspective relationnelle de la subjectivation développée par Bourgeois (2018). Cette approche permet d'appréhender les dynamiques individuelles de l'acquisition de connaissances par les doctorant·e·s, mais également d'éclairer la manière dont se construit de manière créative la position et la posture de ces (futur·e·s) chercheuses et chercheurs par leur contribution personnelle à la construction des savoirs au sein de leur communauté scientifique.

Les deux premiers moments concernent l'apprentissage. Le premier se rapporte à l'acquisition de connaissances nouvelles par la confrontation à des situations occasionnant un conflit cognitif potentiellement désagréable émotionnellement et cognitivement coûteux. Le deuxième relève de la (re)mobilisation de ces nouvelles connaissances dans différentes activités permettant leur approfondissement et le développement d'un certain niveau de maîtrise et d'autonomie. Le troisième moment amorce le processus de subjectivation par la distanciation avec les connaissances

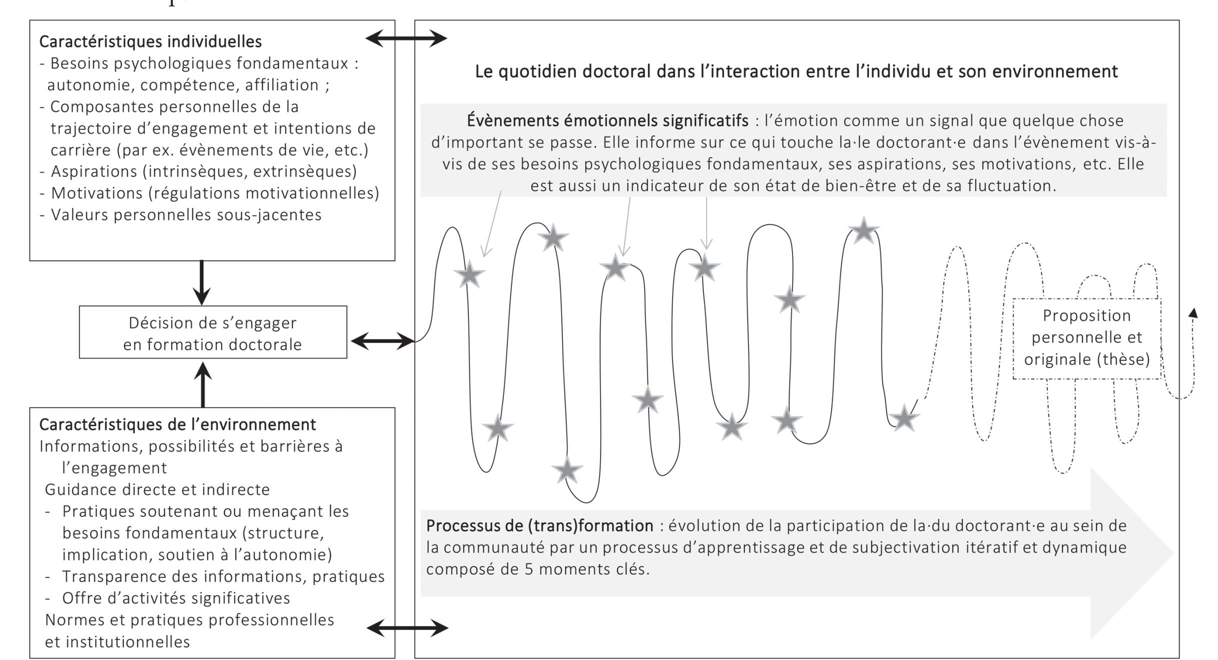
acquises au travers d'instants de latence et de flou. L'apprenant·e fait des liens, contraste les idées, commence à se détacher des pensées et modes d'action d'autrui. Le quatrième moment, marque l'exploration et la mise en œuvre d'une pensée réflexive et critique par l'apprenant·e sur ses propres cadres de référence et sur ceux d'autrui. Elle·il évalue, juge, prend position et construit une proposition personnelle adossée à celles d'autrui, mais en suivant sa propre voie. Dans le cinquième moment, l'apprenant·e ouvre cette proposition au regard et au jugement d'autres professionnel·le·s, et s'inscrit en retour dans la relation à sa communauté professionnelle, laissant place à de nouveaux cycles d'apprentissage (notamment grâce aux feedbacks reçus).

À l'issue de ces approfondissements, nous nous sommes penchés sur conditions situationnelles dans lesquelles ces moments d'apprentissage et de subjectivation peuvent émerger, en rappelant d'une part la nécessité d'un soutien à la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux et en amenant d'autre part des balises théoriques issues du courant de l'apprentissage situé. Ces apports attirent notre attention sur le fait que les occasions d'apprendre émergent non seulement des offres de cours formalisées (ateliers, workshop, séminaires, etc.), mais également, et surtout, de deux formes de guidance plus ou moins disponibles dans les activités de recherche tout au long de la formation doctorale. La première – la guidance directe – concerne la qualité de l'interaction des doctorant·e·s avec des membres de leurs communautés dans une visée pédagogique, une visée ayant pour but de transmettre et de faire apprendre. La relation avec la figure de l'expert·e ou du « maître » incarnée principalement, mais non exclusivement, par la·le superviseur·e est asymétrique et complexe par les enjeux qui la traversent. Le maître endosse quatre rôles, en plus de son rôle de garant quant à la certification. Il est à la fois médiateur des connaissances et des pratiques développées et valorisées par la communauté, interprète de ces savoirs pour les rendre accessibles et intelligibles, accompagnateur de l'apprentissage et du développement sur les plans cognitifs, motivationnels et affectifs, et symbole, puisqu'il fait le pont entre plusieurs générations de chercheuses et de chercheurs. Le deuxième type de guidance – la guidance indirecte – concerne d'une part l'insertion dans la vie du groupe et d'autre part, l'accès à des activités pertinentes, ainsi qu'aux savoirs, aux infrastructures, aux ressources de la communauté scientifique. La transparence et l'intelligibilité des tâches, des pratiques, des normes et standards, et des manières de faire et de penser construites et valorisées par le groupe sont indispensables pour

permettre l'évolution de la participation des individus, et l'émergence de situations dans lesquelles ils peuvent s'engager et se développer. Si la communauté scientifique et ses membres jouent un rôle central quant aux occasions d'apprendre offertes aux doctorant·e·s, il incombe aux doctorant·e·s de les saisir. L'interaction située entre l'individu et l'environnement est déterminante pour transformer les occasions en réelles opportunités de se (trans)former.

Les balises que nous avons présentées dans ce chapitre et synthétisées ici pour guider notre compréhension de l'expérience doctorale peuvent être résumées visuellement. La figure 1, qui suit, articule ces différents éléments.

**Figure 1:** Décrire et comprendre le processus de (trans)formation des doctorant·e·s : schéma synoptique des balises théoriques



# Chapitre 3 Le doctorat par celles et ceux qui le vivent : volet international

## 1 Repérer les tendances quant au vécu des doctorant·e·s

Nous avons souligné au début de cet ouvrage que la formation doctorale est traversée par deux problèmes préoccupants, étudiés jusqu'à récemment plutôt séparément, rétrospectivement et par le biais d'approches quantitatives (Schmidt & Hansson, 2018) : la proportion importante d'abandons et la santé mentale précaire des doctorant·e·s. Les recherches – nombreuses dans le premier cas, plus limitées dans le second – donnent lieu à des résultats contrastés et parfois contradictoires, notamment sur la place et l'influence de l'environnement social professionnel entourant les doctorant·e·s. Si quelques pistes peuvent orienter notre compréhension de ces problématiques, des questions persistent : Que vivent les doctorant·e·s au quotidien durant cette aventure exigeante ? Comment évoluent-elles·ils durant leur formation ?

Nous allons commencer à poser des pistes de réponse à ces questions en brossant un tour d'horizon de recherches et méta-analyses internationales réalisées entre 1994 et 2018 et portant sur l'abandon et la persévérance, sur le bien-être, mais également sur l'insertion professionnelle et la socialisation des doctorant·e·s. L'analyse réalisée pour ce panorama à partir de 70 publications sélectionnées parmi plus de 250 documents (articles, chapitres d'ouvrages, etc.) ne prétend pas à l'exhaustivité. L'angle d'attaque que nous avons privilégié – qui consistait à sélectionner les recherches ciblant directement les émotions des doctorant·e·s ou soulevant indirectement ce type de vécus dans leurs résultats – s'inscrit dans une visée d'identification des évènements importants que ces apprenant·e·s vivent durant leur formation. Nous avons procédé par regroupements thématiques pour obtenir un aperçu, plutôt rétrospectif et orienté sur les difficultés, de ce que les doctorant·e·s participant·e·s à ces études ont traversé.

## 2 Panorama international au prisme des émotions

Les résultats des 70 publications de recherche, analysées au prisme des émotions, convergent vers sept sources principales d'expériences émotionnelles dans le quotidien doctoral : le sens construit par les doctorant·e·s quant à leur projet et leur formation, les moments porteurs où elles·ils apprennent, la perception de la progression dans la recherche et celle de la maîtrise, le développement de l'autonomie, la production et la diffusion des connaissances à la communauté scientifique, le rôle et la place de l'environnement proximal avec lequel les doctorant·e·s interagissent, à savoir la communauté scientifique (la·le superviseur·e, l'équipe, les pairs), la famille et les proches, et pour finir la charge de travail et l'équilibre de vie. Découvrons-les plus en détail.

### *2.1 Trouver du sens*

La motivation a une place importante dans les perceptions et dans la manière de « naviguer » dans la formation doctorale. Le sens que les doctorant·e·s construisent quant à leur doctorat et leurs actions serait décisif quant aux vécus ponctuant leur parcours (par ex. Appel & Dahlgren, 2003 ; Baptista, 2014 ; Benjamin, Williams, & Maher, 2017 ; Bourdages, 2001 ; Castelló, Pardo, et al., 2017 ; Dayer, 2009 ; Devos et al., 2017 ; McAlpine & Amundsen, 2009 ; Stubb, Pyhältö, & Lonka, 2011, 2012 ; Vekkaila, 2014 ; Virtanen & Pyhältö, 2012). Cette construction de sens concerne notamment la perception de la valeur, de l'utilité, de l'intérêt de ce que l'on fait (Devos et al., 2017). Il ressort par exemple des recherches de Skakni (2018b), que les doctorant·e·s poursuivraient trois types de quêtes en s'engageant en formation doctorale. La première est une quête de soi, dont le moteur est l'accomplissement personnel et/ou la reconnaissance sociale. La deuxième est une quête intellectuelle, nourrie par la recherche de stimulation, de défi, de réflexivité, de connaissances, mais également par des questionnements professionnels. La dernière est une quête de type formation continue, marquée par un investissement stratégique dans les activités et un détachement émotionnel. L'importance de la contribution sociale permise par la thèse et, partant, de la perception d'une valeur de ses actions pour autrui et non uniquement pour soi s'ajoute aux quêtes précitées (Devos et al., 2017 ; McAlpine & Amundsen, 2009 ; Virtanen & Pyhältö, 2012). Des quêtes qui, prises dans leur ensemble, se

rapprochent des aspirations existentielles intrinsèques que nous avons présentées plus haut (Ryan & Deci, 2017).

Percevoir le sens de ce que l'on fait est central pour l'engagement, la persévérance et le bien-être, amenant des vécus émotionnels agréables tels que le plaisir. Stubb et al. (2011) ont montré que lorsque leurs actions et leur engagement dans un doctorat avaient un sens pour les doctorant·e·s et qu'elles·ils étaient mu·e·s par un haut degré de motivation, elles·ils avaient tendance à ressentir moins de stress, d'anxiété et d'épuisement que leurs collègues n'ayant pas ces caractéristiques. Elles·ils percevaient également les interactions avec la communauté scientifique comme des opportunités intéressantes et des sources d'inspiration, davantage qu'un fardeau. Ces auteurs ont également montré que la perception du doctorat comme un processus plutôt qu'un produit aurait un effet protecteur face aux aléas de la recherche, conduisant au ressenti de moins d'émotions négatives et à l'expression de moins d'intentions d'abandon (Stubb et al., 2012).

Cette construction de sens et de projection de carrière pourrait toutefois être contrariée par la forte présence d'implicites dans les valeurs, les normes et les pratiques de la communauté scientifique (Hockey, 1994 ; Skakni, 2018a ; Vekkaila, Pyhältö, & Lonka, 2013a).

## *2.2 Apprendre*

Les évènements significatifs du parcours marquant l'opportunité (ou non) d'apprendre sont également des expériences qui suscitent des émotions (Baptista, 2014 ; Callary, Werthner, & Trudel, 2012 ; Castelló et al., 2017 ; Dayer, 2009 ; Glaze, 2002 ; Herman, 2010 ; Hopwood, 2010 ; McAlpine, Jazvac-Martek, & Hopwood, 2009 ; Mowbray, 2010 ; Pyhältö et al., 2016, 2012 ; Satchwell et al., 2015 ; Skakni, 2016 ; Trafford & Leshem, 2009 ; Vekkaila, 2014 ; Wisker, 2012).

Les résultats issus des recherches intégrant cette tendance amènent un éclairage sur des moments de développement de tous types de savoirs liés au domaine professionnel (par ex. connaissances théoriques, mise en œuvre de savoir-faire méthodologiques). Elles concernent également l'acquisition de compétences transversales (telles que la réflexivité, les capacités d'écriture et de communication) et le développement et l'accomplissement de soi (mieux se connaître, apprendre à s'affirmer, etc.). Ces différents aspects émergent dans plusieurs études sur la valeur et les

bénéfices attribués rétrospectivement à leur formation par les diplômé·e·s (par ex. Bryan & Guccione, 2018 ; Leonard, Becker, & Coate, 2005 ; Skakni, 2018b). Des émotions telles que l'intérêt, la joie, le plaisir, l'envie apparaissent dans les expériences favorables fréquemment empreintes de défi, d'inspiration, de créativité et d'absorption. Les résultats soulignent également la présence de moments de confusion et de blocage, menant à des vécus émotionnels désagréables (tel que le stress, l'anxiété, la frustration, l'irritation, l'ennui et l'épuisement). Certaines expériences sont marquées par la cohabitation de vécus ambivalents, à la fois agréables et désagréables (Dayer, 2009). Les expériences agréables et désagréables seraient présentes chez tous les doctorant·e·s, à tous les stades de réalisation de la recherche.

Les opportunités d'apprentissage s'opèreraient principalement dans des situations de travail et dans l'interaction (directe ou indirecte) avec des membres souvent plus expérimentés de la communauté professionnelle. Elles sont beaucoup plus rarement évoquées pour les offres de cours formalisés et pédagogiquement structurés, comme la participation aux activités d'une école doctorale (Dayer, 2009 ; Devenish et al., 2009 ; McAlpine et al., 2009 ; Skakni, 2016 ; Vekkaila, 2014). Certaines études montrent que des difficultés d'acquisition de compétences pourraient renforcer les intentions de quitter la formation doctorale, d'autant plus si les vécus émotionnels sont désagréables et intenses (par ex. Pyhältö et al., 2012). Les expériences positives faciliteraient en revanche la projection dans une carrière de chercheuse ou chercheur (Mowbray, 2010 ; Vekkaila, 2014).

Que se passe-t-il lors de ces expériences ? On retrouve dans le témoignage de certains doctorant·e·s (par ex. Callary et al., 2012 ; Glaze, 2002) des descriptions allant dans le sens de passage de « paliers ». Les travaux de Wisker (2012) et ceux de Trafford et Leshem (2009) amènent, un éclairage complémentaire sur ces phénomènes de rupture, en s'intéressant aux moments clés du parcours doctoral. Ils ont mis en évidence des « sauts » d'apprentissage, moments durant lesquels les doctorant·e·s approfondissent la compréhension de leur objet de recherche et développent de nouvelles idées et interprétations. En s'appuyant sur des travaux de Meyer et Land du début des années 2000, Wisker a développé l'idée que le doctorat serait jalonné de moments de franchissement de seuil (« threshold crossing »). Un seuil est défini comme « un "portail" ou une "porte" constitué·e de "connaissances perturbantes", qui, une fois franchi·e par l'apprenant·e, éclaire et étaye sa compréhension ultérieure »

(Fry, Ketteridge, & Marshall, 2009, p. 14, [traduction de l'autrice]). Ce dépassement conduirait l'apprenant·e à changer sa manière de percevoir le monde et de se percevoir dans celui-ci, à approfondir l'articulation de sa compréhension conceptuelle. Wisker identifie au travers d'entretiens avec des superviseur·e·s de thèse, six seuils susceptibles d'apparaître tout au long du doctorat, au cours des différentes phases de réalisation de celui-ci (Kiley & Wisker, 2009, traduit par Frenay, Houart, Kruyts, Romainville, & Smidts, 2013) :

- pouvoir argumenter le choix de sa question de recherche en référence à la littérature ;
- pouvoir théoriser et développer son cadre théorique ;
- adopter un cadre de référence ;
- créer des connaissances ;
- analyser et interpréter ses données ;
- s'inscrire dans un paradigme.

Dans un ouvrage plus récent, Wisker (2012) en précise les dimensions constitutives :

- la liminalité : un espace transitoire de blocage où les idées n'émergent pas clairement et qui se résorbe lorsque les idées s'articulent et se construisent ;
- la pratique : l'intégration des concepts et des actions, leur évolution (qui correspond à la mobilisation des connaissances) ;
- le dialogue : l'exposition des idées, les échanges sur les idées et les pratiques ;
- l'ontologie : la construction de l'identité de chercheuse/chercheur, inscrite dans l'être au monde de la doctorante ou du doctorant ;
- l'épistémologie : la construction de sens par et autour de l'objet de recherche et la compréhension de la portée et de la valeur de cette contribution pour la discipline.

Par ces seuils, sortes de déclics ou sauts qualitatifs – ancrés, transformateurs, irréversibles, et potentiellement troublants ou désagréables – les doctorant·e·s développeraient la capacité à travailler à un niveau significativement plus conceptuel (complexe et intégratif), plus critique et créatif.

Au-delà des émotions se manifestant dans ces processus de développement, différentes recherches soulignent l'importance du capital émotionnel préalable permettant aux doctorant·e·s d'une part d'avoir l'assise

nécessaire pour remettre en question leurs connaissances et modes de pensées actuels et pouvoir dès lors « supporter » la perturbation et l'instabilité momentanée qui en résulte, et d'autre part d'avoir l'énergie de rebondir lorsque des difficultés se présentent (Mowbray, 2010 ; Skakni, 2016).

### 2.3 Progresser et percevoir sa maîtrise

Dans la continuité du point précédent, le sentiment de progresser et la perception de se sentir compétent·e (ou non) apparaissent comme des éléments cruciaux de l'expérience doctorale pour l'engagement, la persévérance et le bien-être (Appel & Dahlgren, 2003 ; Castelló et al., 2017 ; Cornwall et al., 2018 ; Devos et al., 2017 ; Hockey, 1994 ; Litalien & Guay, 2015 ; Marais et al., 2018 ; McAlpine & Amundsen, 2009 ; Van der Linden et al., 2018 ; Vekkaila et al., 2013a ; Virtanen & Pyhältö 2012). Cette perception de progresser ne serait pas liée à la phase de recherche dans laquelle se situe la·le doctorant·e, ni à la prévalence d'émotions positives (De Clercq et al., 2019).

Les expériences favorables sont décrites dans la littérature comme des moments durant lesquels les doctorant·e·s constatent leur efficacité et efficience dans la réalisation de leurs activités. Il s'agit de moments où elles·ils se voient avancer et progresser à titre personnel ou vis-à-vis de leur recherche, par exemple en ayant le sentiment d'avoir appris, en obtenant des éléments concrets dans la collecte ou l'analyse de données, en passant à une autre phase de recherche. Ce type d'expérience serait notamment porteur de satisfaction, de joie et d'inspiration. À l'inverse, un sentiment de doute sur ses capacités, d'inefficacité, de manque d'emprise sur l'environnement, d'immobilisme et d'impuissance amènerait des vécus émotionnels difficiles, tels que le stress et l'anxiété. Les recherches montrent également le lien avec des composantes du burnout (cynisme, épuisement) (par ex. Vekkaila et al., 2013a) et la présence de troubles plus graves tels que la dépression (par ex. Marais et al., 2018). Le sentiment d'incompétence est, en outre, un des facteurs les plus reconnus du manque de persévérance (Van der Linden et al., 2018).

La perception de progresser (ou son absence) n'impliquerait pas uniquement l'individu et l'évaluation qu'il opère sur lui-même, mais aurait une connotation fortement sociale, au travers des yeux d'autrui, en particulier ceux de la ou du superviseur·e (Cornwall et al., 2018 ; Devos et al., 2015).

## *2.4 Développer son autonomie*

Se sentir compétent·e implique d'avoir la capacité d'agir. Dans un contexte fortement marqué par la dépendance (aux superviseur·e·s en particulier), le degré d'autonomie accordé aux doctorant·e·s, en termes de liberté d'idée et d'opinion, d'initiative et de marge de manœuvre quant à leurs choix et actions apparaît également en saillance dans les résultats sur les expériences marquantes du parcours doctoral (Appel & Dahlgren, 2003 ; Bourdages, 2001 ; Callary et al., 2012 ; Castelló et al., 2017 ; Cornwall et al., 2018 ; Cotterall, 2013 ; Dayer, 2009 ; Devos et al., 2015 ; Glaze, 2002 ; Kinman & Court, 2010 ; McAlpine, 2012 ; McAlpine & Amundsen, 2009 ; Pyhältö & Keskinen, 2012 ; Satchwell et al., 2015 ; Vekkaila, 2014 ; Vekkaila, Pyhältö, & Lonka, 2013b ; Vekkaila et al., 2013a). Les expériences positives d'agentivité peuvent amener les doctorant·e·s à ressentir des émotions telles que le plaisir. Il semble, en compilant la littérature, que l'autonomie apparaît davantage dans les recherches quand elle est entravée que quand elle est possible, voire encouragée (par ex. Devos et al., 2015 ; Pyhältö et al., 2012 ; Virtanen & Pyhältö, 2012).

Certaines recherches montrent que l'autonomie (ou l'agentivité selon les cadres théoriques mobilisés) évoluerait au fil du temps. Les doctorant·e·s débutant·e·s mettraient davantage en œuvre des stratégies de conformation, axées sur l'apprentissage des contenus et des pratiques valorisées de même que sur la compréhension et le suivi des règles et des conditions posées par la communauté. C'est seulement par la suite, qu'elles·ils développeraient leurs propres points de vue et positionnements (Bourdages, 2001 ; Dayer, 2009 ; Devos et al., 2015 ; McAlpine, 2012 ; Pyhältö & Keskinen, 2012 ; Vekkaila, 2014 ; Vekkaila et al., 2013b). Dans ce processus de construction, qui touche aussi la posture de chercheuse et de chercheur et son inscription en retour dans la communauté, des vécus négatifs comme la peur, la colère, la tristesse, la frustration, le stress, l'épuisement peuvent apparaître dans des situations où les valeurs, les idées, les pratiques des doctorant·e·s sont en porte-à-faux avec les normes dominantes et où les dynamiques d'interaction sont potentiellement destructives (Dayer, 2009 ; Vekkaila et al., 2013a).

La perception de sa propre agentivité sociale – c'est-à-dire de se sentir proactif dans les échanges – faciliterait l'approche et les interactions avec les membres de la communauté professionnelle ainsi que la participation à des activités au sein de celle-ci. Cette perception d'agentivité sociale serait davantage marquée chez les doctorant·e·s réalisant leur

thèse dans le cadre d'un projet de recherche collaboratif que chez celles et ceux menant un projet individuel. Selon Pyhältö et Keskinen (2012), les doctorant·e·s inséré·e·s dans une équipe ressentiraient moins d'anxiété, d'épuisement et de baisse d'intérêt.

Certain·e·s doctorant·e·s se sentant abandonné·e·s ou dans l'incertitude quant aux responsabilités et rôles chacun·e (les leurs, ceux de leur superviseur·e, etc.), pourraient se sentir en incapacité d'agir (Castelló, Pardo, et al., 2017 ; Cornwall et al., 2018 ; Satchwell et al., 2015 ; Virtanen, Taina, & Pyhältö, 2017), ce qui est un facteur de risque de souffrance psychologique (Levecque et al., 2017). À l'inverse, des situations de contrôle, de coercition ou d'aliénation dans la réalisation des activités de recherche seraient aussi potentiellement nuisibles à la persévérance et au bien-être (Appel & Dahlgren, 2003 ; Levecque et al., 2017 ; Vekkaila et al., 2013a). De ce point de vue la frontière entre guider et contrôler est floue, tout comme elle l'est entre offrir de l'autonomie et « laisser-faire », et ce pour différents individus, mais également pour un même individu tout au long de sa formation (Devos et al., 2015).

## *2.5 Produire des connaissances et les diffuser à la communauté scientifique*

On trouve dans la littérature un nombre important de recherches portant sur l'élaboration et la diffusion de ces connaissances à destination d'autrui, par le biais de l'écriture en particulier. Ce panorama n'y déroge pas, tout en mettant en lumière la nature fluctuante des vécus émotionnels (Aitchison, Catterall, Ross, & Burgin, 2012 ; Aitchison & Lee, 2006 ; Bryan & Guccione, 2018 ; Castelló, Pardo, et al., 2017 ; Cotterall, 2013 ; Glaze, 2002 ; Herman, 2010 ; Leonard et al., 2005 ; Lonka et al., 2014 ; McAlpine et al., 2009 ; Sala-Bubaré & Castelló, 2017 ; Satchwell et al., 2015).

Il semble que la manière dont les doctorant·e·s abordent l'écriture – soit comme une habileté naturelle amenant à se considérer comme doué·e ou non pour écrire, soit comme un processus transformatif soutenant le développement de soi et de ses idées, aurait un impact sur l'efficacité et la production à proprement parler, comme sur les vécus émotionnels. Le parcours de celles et ceux percevant l'écriture comme un talent inné serait plutôt marqué de perfectionnisme défensif, de blocages, de productivité négative en termes de qualité et de quantité, et par un vécu émotionnel de stress et d'anxiété (Lonka et al., 2014), de frustration et

de confusion (Aitchison et al., 2012 ; Satchwell et al., 2015). Dans le second cas, les expériences seraient davantage empreintes de créativité et de réflexivité, conduisant à pouvoir trouver des stratégies appropriées en cas de difficulté. Les vécus émotionnels seraient plus agréables, avec de la joie, du plaisir (Aitchison et al., 2012 ; Lonka et al., 2014).

De telles représentations de l'écriture comme un talent inné ne sont pas l'apanage des doctorant·e·s. On retrouve chez une partie des superviseur·e·s une vision de « sélection naturelle » des « bon·ne·s » et « mauvais·e·s » doctorant·e·s même s'il est admis que la survenue de difficultés occasionnelles fait partie intégrante du processus doctoral (Aitchison et al., 2012 ; Skakni, 2018a). Il est reconnu par exemple que les activités d'écriture sont chronophages et associées à des vécus désagréables relatifs à la gestion du temps et des délais (Aitchison & Mowbray, 2013 ; Cotterall, 2013).

L'activité d'écriture ne concerne pas uniquement la production d'idée et leur expression. Elle est au centre de la construction sociale des connaissances et touche au développement identitaire des professionnel·le·s de la recherche. Elle est donc traversée par des enjeux importants, tant individuels que sociaux. Comme le souligne Charmillot, l'écriture scientifique c'est :

> prendre position dans la manière de penser la science. Plus précisément, c'est penser l'activité de recherche comme une activité porteuse et productrice de valeurs, et donc y reconnaître une dimension politique […]. Penser à l'écriture de la science, c'est prendre au sérieux la responsabilité du chercheur face au monde qu'il contribue à construire et transformer à travers ses textes (2013, p. 166).

Écrire, c'est donc assumer et affirmer ses idées, ses conceptions, ses valeurs, sa position, et les confronter au regard d'autrui. Plusieurs recherches soulignent la place et l'importance des feedbacks sur les productions orales et écrites des doctorant·e·s, en particulier par les superviseur·e·s. La qualité de la relation interpersonnelle aurait une influence importante sur les attentes des doctorant·e·s et sur la manière d'accueillir, de percevoir puis de prendre en considération les feedbacks (Cotterall, 2013 ; Devos et al., 2015 ; Hockey, 1994 ; Sala-Bubaré & Castelló, 2017). Les implications de ces retours peuvent être affectives, mais également toucher au développement des compétences, de l'autonomie et plus largement des identités.

L'environnement social proche avec lequel les doctorant·e·s interagissent durant leur formation se retrouve en filigrane dans les différentes

sources d'expériences émotionnelles ci-dessus. Il s'agit de l'aspect du parcours doctoral le plus étudié (Devos et al., 2017), et celui dont les résultats sont les plus contradictoires dans ce tour d'horizon, surtout pour ce qui est de leur influence sur l'abandon et sur la place (ou l'importance) des différentes personnes-ressources pour les doctorant·e·s durant leur parcours de formation.

## 2.6 Interagir avec son environnement social

L'accompagnement des doctorant·e·s par l'environnement direct, en particulier par la·le superviseur·e et dans une moindre mesure par l'équipe de travail et les pairs, aurait plus d'incidences sur le bien-être de ces apprenant·e·s et sur l'accomplissement de leur formation que l'environnement professionnel plus large (département, faculté ou membres plus éloignés de la communauté scientifique, etc.) (Benjamin et al., 2017 ; Caesens, Stinglhamber, & Luypaert, 2014 ; Hunter & Devine, 2016 ; McAlpine, Paulson, Gonsalves, & Jazvac-Martek, 2012 ; Skakni, 2018a).

Les études montrent une démarcation assez nette entre les équipes proximales et les autres instances institutionnelles. Ces dernières failliraient, selon les doctorant·e·s, à offrir un soutien ciblant la particularité et la singularité de leur situation, et seraient souvent déconnectées de leurs problématiques quotidiennes (Benjamin et al., 2017 ; Caesens et al., 2014 ; Hunter & Devine, 2016 ; McAlpine et al., 2012 ; Skakni, 2018a). Dans certains cas, il est possible que les ressources disponibles ne soient pas identifiables par les doctorant·e·s, notamment par celles et ceux ne connaissant que peu l'institution en début du parcours (Hockey, 1994). Malgré tout, la culture académique, pourtant censée poser les bases des modalités d'interaction entre individus, ressort des recherches en termes de « choc » des valeurs, notamment sur la question de la gestion des conflits interpersonnels (Appel & Dahlgren, 2003 ; McAlpine et al., 2012). Alors que les doctorant·e·s en souffrance auraient tendance à chercher principalement de l'aide en dehors de l'institution (Waight et Giordano, 2018), plusieurs recherches montrent qu'un soutien interne à l'institution, adapté et intelligible, pourrait permettre de baisser le niveau de prévalence de l'épuisement chez les doctorant·e·s (Bair & Haworth, 1999).

Les superviseur·e·s seraient les principaux relais d'apprentissage pour les doctorant·e·s durant leur parcours (Aitchison & Lee, 2006 ;

Bourdages, 2001 ; De Clercq et al., 2019 ; Devos et al., 2015 ; Litalien & Guay, 2015 ; Pyhältö, Vekkaila, & Keskinen, 2015 ; Sinclair, Barnacle, & Cuthbert, 2014) et le trait d'union avec la communauté scientifique plus large (Pyhältö et al., 2015), en ouvrant des opportunités de diffusion des connaissances et de participation (Sinclair et al., 2014). C'est effectivement auprès d'elles et eux que les doctorant·e·s s'attendent à recevoir en priorité le soutien intellectuel dont ils ont besoin. Le soutien effectif qu'elles·ils perçoivent aurait un impact sur leur motivation et la persistance dans leur formation (Devos et al., 2016 ; Hunter & Devine, 2016 ; Peltonen et al., 2017 ; Pyhältö et al., 2016). Il semble cependant que cette influence diminue avec l'avancement dans le doctorat (De Clercq et al., 2019). Un soutien approprié permettrait en outre de limiter l'apparition de stress (Jairam & Kahl, 2012) et de favoriser la survenue d'émotions telle que la satisfaction (Pyhältö et al., 2015).

On notera que, dans la relation entre superviseur·e et doctorant·e comme dans celles avec les collègues et les pairs, les interactions dépendent aussi des représentations des rôles et responsabilités de chacun·e (Devos et al., 2016 ; Vekkaila, 2014). La perception d'un « bon » soutien serait liée à la quantité des interactions, mais ne se limiterait pas à cela. Elle concernerait également la qualité d'accompagnement et le soutien intellectuel à l'accomplissement de la recherche (épauler les doctorant·e·s dans leurs réflexions, offrir des feedbacks informatifs sur leurs productions, amener des éclairages théoriques et méthodologiques, reconnaître le développement de leurs compétences, etc.). La perception de la qualité du soutien par les doctorant·e·s tiendrait également à des aspects plus individuels et émotionnels (Barnes & Austin, 2009 ; Cornwall et al., 2018 ; Cotterall, 2013 ; Devos et al., 2015 ; Hockey, 1994 ; McAlpine & Lucas, 2011), tels qu'une relation fondée sur une base personnelle, chaleureuse et respectueuse, des partages mutuels d'expériences, la prise en considération de leur perspective (leurs besoins, leurs représentations, etc.), mais également la reconnaissance de leurs difficultés et vécus émotionnels, ouvrant sur un soutien dans la régulation de ces derniers. Les doctorant·e·s ne cherchent pas nécessairement ce type de soutien auprès de leur superviseur·e. Les pairs apparaissent dans plusieurs études comme les soutiens émotionnels privilégiés (Baptista, 2014 ; Gardner & Gopaul, 2012 ; Hockey, 1994 ; McAlpine & Lucas, 2011 ; Satchwell et al., 2015), et parfois également comme des soutiens intellectuels (Callary et al., 2012 ; Devenish et al., 2009 ; Gardner & Gopaul, 2012 ; Hockey, 1994 ; Satchwell et al., 2015). Les pairs n'auraient cependant pas une influence

notable sur les intentions de persévérer (De Clercq et al., 2019 ; Litalien & Guay, 2015). Quelquefois, les interactions avec des compagnes ou compagnons de doctorat susciteraient même des émotions désagréables naissant de la comparaison sociale (des opportunités, de la progression, des compétences de chacun·e, etc.) (Glaze, 2002 ; Satchwell et al., 2015).

Globalement, une supervision perçue comme quantitativement et/ou qualitativement insuffisante constituerait une des principales difficultés dans le parcours doctoral et aurait un impact tant sur les capacités à développer des compétences (McAlpine et al., 2012 ; Sala-Bubaré & Castelló, 2017 ; Satchwell et al., 2015 ; Skakni, 2018a) que sur le bien-être des doctorant·e·s (Cornér, Löfström, & Pyhältö, 2017 ; Cornwall et al., 2018 ; Marais et al., 2018 ; Pyhältö et al., 2012, 2015). La forme de la thèse, la nature du projet mené et le taux d'emploi auraient aussi une incidence sur le soutien reçu. Les doctorant·e·s réalisant une thèse par articles, ayant un projet inscrit dans une recherche en équipe et/ou travaillant à temps complet auprès de leur(s) superviseur·e(s) bénéficieraient de feedbacks et de supervision plus fréquents (Cornér et al., 2017 ; Pyhältö & Keskinen, 2012).

En outre, des comportements discriminatoires, abusifs et non éthiques seraient un facteur de stress, d'anxiété et d'épuisement (Appel & Dahlgren, 2003 ; Pyhältö et al., 2012). La confiance et la sécurité psychologique dans la relation entre superviseur·e et doctorant·e ressortent en saillance comme facilitateurs dans plusieurs recherches (Devos et al., 2015 ; Hockey, 1994 ; Kinman & Court, 2010 ; McAlpine & Lucas, 2011 ; Virtanen et al., 2017). Cela fait référence à un climat interpersonnel permettant d'exprimer ses idées, mais également ses doutes, ses questionnements, ses difficultés et ses besoins, sans crainte de représailles et de conséquences néfastes. Selon Devos et al. (2015), la confiance est fondamentale, car elle aurait un effet renforçateur, en permettant l'acceptation des feedbacks et l'ouverture à des opportunités d'apprendre et de faire face aux difficultés rencontrées en développant des solutions appropriées.

Se sentir intégré·e dans la communauté scientifique, comme membre à part entière, valorisé·e et épaulé·e lorsque nécessaire, favoriserait la survenue d'émotions agréables telles que la satisfaction, le plaisir, l'intérêt et le bien-être (McAlpine & Lucas, 2011 ; Stubb et al., 2011 ; Vekkaila et al., 2013b). Ces expériences positives faciliteraient la participation aux activités de la communauté scientifique (Vekkaila, 2014). Elles pourraient même compenser certains risques inhérents aux caractéristiques

des individus (par ex. l'âge) susceptibles d'impacter leur persévérance (Wollast et al., 2018). Au contraire, l'impression d'être rejeté·e, mis·e à l'écart, de ne pas avoir de valeur pour la communauté (Cornér et al., 2017 ; Cornwall et al., 2018 ; Dayer, 2009 ; Vekkaila et al., 2013a) pourrait favoriser l'apparition du sentiment d'isolement (Castelló, Pardo, et al., 2017 ; McAlpine et al., 2009 ; Sala-Bubaré & Castelló, 2017) et affecter négativement le vécu émotionnel et le bien-être. En provoquant du stress (Cornwall et al., 2018), des états de souffrance, et du cynisme (Virtanen et al., 2017), ce type de sentiments accroit la difficulté à construire du sens par rapport au projet doctoral et professionnel futur (Bourdages, 2001 ; Skakni, 2018a). Des relations froides et distantes n'auraient cependant pas nécessairement de lien avec le risque de dépression (Levecque et al., 2017). La manière dont l'environnement contribue à soutenir la satisfaction des besoins fondamentaux des doctorant·e·s (la compétence, l'autonomie et l'affiliation) semble être un élément central du bien-être et de l'engagement, en particulier sur la composante affective de celui-ci (Van der Linden et al., 2018).

Une autre source de soutien serait issue de l'environnement privé des doctorant·e·s. Les résultats sont ici également contrastés. Des études soulignent la place centrale de la famille et des proches dans le soutien émotionnel et pratique/organisationnel (Gardner & Gopaul, 2012 ; Jairam & Kahl, 2012 ; McAlpine, 2012 ; McAlpine & Lucas, 2011), d'autres en montrent les limites. Par exemple, certain·e·s doctorant·e·s ont l'impression que leurs interlocuteurs ne comprennent pas véritablement ce qu'elles·ils vivent, au motif que leurs proches ne connaissent pas ou insuffisamment le monde académique, ses problématiques et ses enjeux (Devenish et al., 2009 ; Mays & Smith, 2009). L'environnement privé est parfois concomitamment une source de responsabilité et de devoirs entrant potentiellement en conflit dans le partage des ressources des doctorant·e·s (Aitchison & Mowbray, 2013 ; Glaze, 2002 ; McAlpine et al., 2012 ; Onwuegbuzie, Rosli, Ingram, & Frels, 2014). La famille et les proches ne seraient pas à considérer invariablement comme des ressources bénéfiques dans le parcours.

## *2.7 Gérer ses ressources et trouver un équilibre de vie*

La balance entre vie privée et vie professionnelle, et la gestion des ressources tout au long du parcours s'avère être une question centrale pour les doctorant·e·s. Cette relation apparaît comme un espace de tension

systématique dans le quotidien, un défi risqué, qui s'inscrit transversalement dans les publications traitant de l'apprentissage ou de la socialisation, de la persistance et/ou du bien-être (Aitchison & Mowbray, 2013 ; Appel & Dahlgren, 2003 ; Benjamin et al., 2017 ; Caesens et al., 2014 ; Castelló, Inesta, & Monereo, 2009 ; Castelló, Pardo, et al., 2017 ; Cornwall et al., 2018 ; Cotterall, 2013 ; Gardner & Gopaul, 2012 ; Glaze, 2002 ; Hockey, 1994 ; Hunter & Devine, 2016 ; Kinman & Court, 2010 ; Lambert, 2013 ; McAlpine et al., 2009, 2012 ; Onwuegbuzie et al., 2014 ; Pyhältö et al., 2016, 2012 ; Satchwell et al., 2015 ; Vekkaila et al., 2013a ; Virtanen & Pyhältö, 2012).

La problématique de la charge de travail importante à laquelle font face les doctorant·e·s et la pression temporelle (relative au financement de leur formation, aux délais académiques, de publication, etc.) ressort en particulier. Cette situation est souvent dépeinte comme un obstacle à une vie équilibrée. Les études interrogent également le temps effectif disponible pour la recherche doctorale, en relation au volume de travail qu'elle exige, équation souvent complexifiée par la cohabitation avec d'autres activités au sein de l'institution (par ex. l'assistanat, l'enseignement) provoquant souvent des injonctions contradictoires en termes de priorisation et mettant en question la productivité et la qualité de ce qui est fait (voir notamment Lambert, 2013 pour le contexte fribourgeois). Les résultats montrent la manière dont les ressources sont partagées, voire tiraillées entre des sphères de vie dont les demandes, attentes, rôles et responsabilités entrent parfois en contradiction.

Ces aspects du quotidien doctoral apparaissent fréquemment en première position des raisons expliquant l'abandon (ou les intentions d'abandon) (par ex. Vekkaila, Pyhältö, & Lonka, 2013a) en parallèle aux problèmes de santé et de bien-être (par ex. Benjamin et al., 2017 ; Caesens et al., 2014 ; Cornwall et al., 2018). Ils peuvent causer des niveaux aigus de stress et d'anxiété (principalement), mais également des émotions intenses telles que la frustration, la culpabilité et le désespoir. Les recherches relèvent également des états de découragement, de fatigue, d'épuisement et la présence d'humeur dépressive. La charge de travail et la gestion du temps seraient le deuxième facteur le plus important de l'aggravation de l'état de santé des doctorant·e·s, amorçant le passage d'un état de souffrance et d'épuisement vers des troubles plus sévères (dépression majeure, troubles anxieux) (Levecque et al., 2017).

En outre, une implication dans le travail à des niveaux excessifs et démesurés serait dommageable par rapport au degré de satisfaction qui

en résulte et à la perception du soutien offert par autrui (Caesens et al., 2014). Les « bourreaux de travail » (« workaholics ») seraient très sensibles à la présence ou à l'absence d'indicateurs sociaux négatifs qui, dans le premier cas, conduiraient à l'utilisation préférentielle de stratégies d'évitement, donc à un retrait des activités sociales par exemple.

Certaines configurations– par exemple la réalisation du doctorat à temps partiel, un financement du doctorat par un emploi hors de l'université ou des responsabilités familiales – peuvent avoir un impact négatif à moyen terme. Elles compromettraient les chances des doctorant·e·s de poursuivre une carrière académique en raison notamment du temps limité à disposition pour la recherche, impactant le nombre de publications ou la participation aux activités de la communauté scientifique, ou parfois l'octroi de subventions (Aitchison et Mowbray, 2013 ; Castelló, Pardo, et al., 2017). Un sentiment de marginalité pourrait apparaître chez les doctorant·e·s n'entrant pas dans le « moule » des normes et pratiques dominantes qu'ils perçoivent autour d' elles·eux (Gardner & Gopaul, 2012).

# Chapitre 4 Le doctorat par celles et ceux qui le vivent : volet fribourgeois

## 1 Approcher le vécu quotidien des doctorant·e·s

À partir du panorama international qui éclaire sept tendances des expériences doctorales montrant les défis et difficultés qui jalonnent ce parcours exigeant, nous nous sommes demandée comment ces tendances s'articulent entre elles et ce qu'elles peuvent nous révéler sur le vécu quotidien des doctorant·e·s durant cette aventure exigeante, tant du point de vue de l'individu (en touchant des aspects cognitifs, affectifs et motivationnels) que du point de vue social.

Pour rassembler les différentes pièces du puzzle, nous avons mené une recherche longitudinale durant six mois auprès de 26 doctorant·e·s volontaires de l'Université de Fribourg, une université de taille moyenne située en Suisse. L'objectif était d'identifier ce dont les doctorant·e·s ont besoin pour se (trans)former en menant des activités de recherche au sein de leur communauté scientifique alors qu'elles·ils construisent des connaissances utiles à elles et eux et à d'autres. Nous souhaitions explorer les conditions individuelles et situationnelles soutenant et entravant ce processus d'apprentissage et d'appropriation créative, en le mettant en perspective de la trajectoire d'engagement dans lequel il s'inscrit.

C'est pourquoi nous avons opté pour une approche de recherche mixte combinant des outils et techniques de collecte et d'analyse de données tant qualitatives que quantitatives. Se libérant du clivage épistémologique propre à chaque approche, cette voie intégrative s'inscrivait dans une perspective riche où la « réalité » est à la fois singulière (par l'utilisation de théories opérantes pour expliquer les phénomènes étudiés) et multiple (par la prise en considération des significations offertes par les doctorant·e·s dans le contexte social et historique où elles émergent) (Miles & Huberman, 2003).

Comme pour le chapitre précédent, nous allons d'abord expliquer brièvement les trois phases qui ont permis d'élaborer et de produire les résultats qui vont suivre.

Dans la première phase, nous avons collecté auprès des 26 doctorant·e·s, par entretien puis par questionnaire, des informations sur leur personne, sur les raisons qui les avaient poussé·e·s à entamer un doctorat (leurs motivations, les possibilités et barrières initiales, etc.) et sur la manière dont leur trajectoire d'engagement et de participation avait évolué depuis le début de leur formation. Nous avons également considéré l'environnement dans lequel elles·ils réalisent leur doctorat, par exemple en les questionnant sur leur perception du soutien donné par leur superviseur·e[5], celui des membres de leur équipe le cas échéant, ainsi que leur accès à des ressources et infrastructures appropriées.

Dans la deuxième phase, réalisée au moyen d'une méthode d'event-sampling, nous avons demandé aux doctorant·e·s, durant trois semaines réparties sur quatre mois, de s'observer et de remplir un questionnaire[6] chaque fois qu'elles·ils vivaient un évènement significatif – c'est-à-dire un épisode durant lequel une ou plusieurs émotions intenses en lien direct ou indirect avec leur doctorat émergeaient. Les doctorant·e·s y ont décrit et évalué leur sentiment subjectif, précisé la nature de l'évènement, puis évoqué ses conséquences sur leur bien-être, l'accomplissement de leur formation et leurs objectifs. Les 26 doctorant·e·s ont transmis au total 256 évènements émotionnels significatifs de leur quotidien, décrits au plus près du moment où elles·ils les ont vécus.

Des analyses quantitatives descriptives (moyennes, scores, etc.) et qualitatives (par une méthode d'analyse catégorielle en particulier[7]) ont été réalisées en continu durant ces deux premières phases. Elles ont donné lieu à trois types de synthèse, pour chacun·e des 26 participant·e·s : une

---

5 Échelle « Learning Climate Questionnaire » (LCQ) publiée par Williams, J. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology,* 70, 767–779.

6 Une version adaptée du Questionnaire Genevois d'Appraisal (QGA, Scherer & Geneva Emotion Research Group, 2001), disponible sur la page du National Center of Competence in Research (NCCR) Affective Science, a été utilisée comme support à l'expression et à l'évaluation des émotions.

7 Nous avons par exemple utilité le « Geneva Affect Label Coder » (GALC, Scherer, 2005) pour réaliser un codage rigoureux des émotions.

synthèse résumant les caractéristiques de chaque évènement transmis ; une synthèse structurant graphiquement tous ces évènements selon leur temporalité et leur (dé)agréabilité (sorte de « journey plot ») ; et une synthèse de leurs caractéristiques individuelles (par ex. un profil de motivation) et situationnelles relatives au doctorat (par ex. le degré perçu de soutien par l'environnement, l'accès aux ressources). Ces synthèses, remises à chaque personne concernée, ont constitué le fondement de la troisième phase de mise en œuvre de la recherche.

Dans cette troisième et dernière phase, réalisée par entretien, nous avons invité les doctorant·e·s à approfondir deux des évènements significatifs transmis durant la deuxième phase, à savoir ceux qui avaient particulièrement contribué à les mobiliser ou au contraire à les démobiliser. Pour les distinguer, nous les avons qualifiés d'évènements « majeurs ».

À l'issue de cette ultime collecte de donnée, nous avons lancé une double analyse. La première, descriptive, visait à condenser et agréger les données issues des 256 évènements (échantillon complet) afin d'en faire ressortir les tendances en termes de leviers et de freins au bien-être et à l'accomplissement du doctorat. La seconde, compréhensive, avait pour objectif d'éclairer le processus de (trans)formation de douze de ces doctorant·e·s (échantillon condensé) et les conditions individuelles et situationnelles qui avaient soutenu leur cheminement ou l'avaient, au contraire, entravé en replaçant ce processus dans la trajectoire d'engagement de chacun·e. Des analyses de cas et intercas ont été réalisées sur 26 évènements majeurs signalés par les douze doctorant·e·s (échantillon condensé), en nous appuyant sur l'ensemble des données récoltées à leur sujet durant les trois phases.

Avant de passer aux résultats, précisons encore les caractéristiques de l'échantillon de cette étude fribourgeoise et quelques limites sous-jacentes à nos choix méthodologiques. L'échantillon principal se compose 20 femmes (77 %) et 6 hommes (23 %), 26 volontaires dont l'âge varie entre 25 et 59 ans, avec une moyenne se situant à 32 ans. 62 % travaillent comme assistant·e·s d'enseignement à l'université ou dans une autre haute école suisse ; 27 % bénéficient d'une bourse et/ou sont assistant·e·s de recherche ; 27 % travaillent dans le secteur privé (exclusivement ou en complément de leur activité à temps partiel auprès de l'université). 27 % des doctorant·e·s de l'échantillon (6 femmes et 1 homme) présentent une symptomatologie légère d'état dépressif en début de recherche, ce qui correspond aux prévalences internationales.

Les 26 doctorant·e·s, dont les prénoms ont été modifiés afin de préserver leur anonymat, ont été répartis sur deux dimensions – le soutien qu'elles·ils perçoivent de leur superviseur·e, c'est-à-dire la perception de pratiques permettant de créer un cadre propice à leur développement personnel et professionnel (en particulier un soutien à leurs besoins psychologiques fondamentaux) et la phase du doctorat dans laquelle elles·ils se situent au moment de leur participation à l'étude, en début, en milieu ou en fin de parcours. Le début du doctorat correspond à la phase d'élaboration du projet de recherche, comprenant des activités telles que la revue de littérature, la réalisation d'enquête(s) exploratoire(s), la construction des outils, l'organisation du terrain. Le milieu du doctorat correspond à la mise en œuvre de la recherche, avec la collecte de données, l'analyse et le développement de pistes interprétatives et peut-être le début d'activités de rédaction (parties de monographie de thèse, articles, etc.). La fin du doctorat concerne la finalisation de la thèse, en particulier par l'écriture, la préparation du dépôt et de la soutenance. Une majorité des volontaires se situent dans la deuxième phase (61 %), mais à des moments divers du processus de recherche. Certain·e·s commencent leur collecte, d'autres la finissent, ou mènent leurs analyses et interprétations. Le reste des participant·e·s sont répartis entre les deux autres phases, avec 27 % qui débutent leur doctorat et 12 % qui le terminent. Ce découpage en phases par activité est à considérer avec quelques précautions. La délimitation est perméable en raison de la singularité des parcours (notamment choix et contraintes quant au design de recherche, mode de publication de la thèse, etc.).

Ces deux dimensions sont des paramètres décisifs du cheminement doctoral, modulant, comme nous allons le voir par la suite, les vécus et les expériences quotidiennes. Le tableau 5 situe les doctorant·e·s sur ces deux dimensions. L'astérisque indique que la·le doctorant·e fait partie de l'échantillon condensé pour les études de cas.

**Tableau 5 : Matrice des doctorant·e·s de l'échantillon fribourgeois**

| **Soutien perçu de l'environnement** | **Phase du doctorat** | | | |
|---|---|---|---|---|
| | **Début** | **Milieu** | | **Fin** |
| Faible | Camille *<br>Nastacia | Sonia *<br>Emmanuelle | | |
| Moyen | Mathilde *<br>Julie * | Anne *<br>Liz *<br>Stéphane<br>Jenna | Aude<br>Alice<br>Hélène | Daphné * |
| Élevé | Rachel *<br>Magalie<br>Marc | Nora *<br>Romain *<br>Dalia<br>Flore | Thomas<br>Lucas<br>Laurène | Éric *<br>Magda * |

À noter que Julie et Magda ont évolué d'une phase à une autre durant la période de récolte de données de l'étude fribourgeoise. Julie finalisait la préparation de son terrain durant une grande partie de sa participation (phase « début de doctorat ») et a débuté sa propre collecte vers la fin de l'étude fribourgeoise. Magda au contraire a basculé vers la phase de « Fin du doctorat » dans les premiers temps de l'auto-observation par questionnaire (event-sampling). Ces deux doctorantes sont classées ici dans la catégorie où elles se sont situées le plus longtemps. Dans les résultats qui vont suivre, cette dualité sera indiquée par une double catégorisation dans les tableaux récapitulatifs.

Nous avons veillé, tout au long de la réalisation de l'étude, aux critères garantissant la rigueur scientifique et la qualité des données et des analyses (notamment validité et fiabilité) afin d'assurer une certaine transférabilité des résultats à d'autres cas, objets ou contextes (Miles & Huberman, 2003). Ces résultats, qui mettent en lumière une grande richesse d'apports, sont tout de même à prendre avec un recul précautionneux, car ils comportent des limites, dont nous présentons ici brièvement les principales[8].

À l'instar de la majorité des recherches mobilisées dans le panorama international, l'échantillon est constitué de volontaires. Le volontariat peut entraîner une surreprésentation de caractéristiques individuelles

[8] Nous invitons les lectrices et lecteurs à parcourir l'annexe méthodologique disponible sur la plateforme FOLIA Fribourg Open Library and Archive (https://folia.unifr.ch/unifr) de l'Université de Fribourg pour une présentation plus détaillée de la méthode et sa critique.

particulières, par exemple en termes de profils motivationnels ou d'investissement dans la formation. Nous avons cependant pu observer chez les participant·e·s à l'étude fribourgeoise des profils motivationnels diversifiés, mêlant motivations autodéterminées et contrôlées, à des degrés d'intensité appréciables. Les doctorant·e·s sont, de plus, principalement issus de disciplines en sciences humaines et sociales (65 %). Le manque de pondération dans les voies d'étude a pu diminuer la saillance de particularités disciplinaires. La mise en contraste des disciplines que nous avions réalisée lors d'analyses préliminaires, n'avait pas montré de différences fondamentales dans les vécus et expériences quotidiennes. Dans l'étude, c'est la qualité des relations – au niveau micro, c'est-à-dire avec les membres des communautés (relativement) proches – qui s'était révélée marquante. Une grande majorité des doctorant·e·s ont souligné le fort climat de compétitivité et d'individualisme au sein de la communauté scientifique dans laquelle ces relations se situent (niveau meso). Nous avons ainsi pris le parti d'enlever l'inscription disciplinaire des participant·e·s pour limiter les risques d'identification et les conséquences potentiellement néfastes qu'elles·ils pourraient subir le cas échéant.

Nous nous sommes en outre centrée sur un seul site, l'Université de Fribourg, au sein d'un contexte particulier, le contexte suisse et en se limitant à sa partie francophone. Même si le panorama international et l'étude fribourgeoise montrent beaucoup de convergences dans les expériences vécues et les dynamiques des parcours, le fonctionnement institutionnel, comme l'offre formelle de formation et d'accompagnement dont disposent les doctorant·e·s, ainsi que les instances mises en place pour faciliter la prise en compte de leurs besoins, peuvent varier entre une université et une autre dans ce contexte (suisse) et en dehors (à l'international).

Le focus que nous avons privilégié pour les collectes et les analyses, inscrit pour rappel dans un cadre psychopédagogique, n'a que peu respectivement pas considéré les questions identitaires et questions de genre, aspects constitutifs du développement personnel et professionnel des individus. Nos choix d'éclairage font également abstraction des dispositions et styles affectifs des doctorant·e·s, qui peuvent influer sur la survenue de certains types d'émotions.

En outre, la voix des autres actrices et acteurs de la formation, celle des superviseur·e·s, des collègues, des pairs n'est présente qu'au travers du filtre perceptif et interprétatif des doctorant·e·s. Nous avons pris ce parti en raison de l'invisibilité prononcée des vécus et des représentations des doctorant·e·s dans la littérature et de leur centralité pour comprendre le processus de (trans)formation.

Cela étant précisé, passons au cœur de ce quatrième chapitre : les résultats de l'étude fribourgeoise, qui seront présentés en deux temps. Pour commencer, nous allons décrire les caractéristiques des 256 évènements émotionnels significatifs vécus par les 26 doctorant·e·s volontaires alors qu'elles·ils réalisaient leurs activités et, partant, éclairer les leviers et les freins à leur bien-être et à l'accomplissement de leur doctorat au quotidien, en nous intéressant notamment à la manière dont leurs besoins psychologiques fondamentaux ont été satisfaits ou non. Nous embrasserons ensuite une approche plus compréhensive, en découvrant les grandes lignes des trajectoires d'engagement de douze de ces doctorant·e·s, pour appréhender les raisons qui les ont poussé·e·s à entamer un doctorat et les moments forts de leur parcours jusqu'à leur participation à l'étude fribourgeoise. Puis, au travers de 26 évènements émotionnels majeurs particulièrement (dé)mobilisateurs, nous examinerons la manière dont leurs caractéristiques individuelles et celles propres à leur environnement modulent leur processus de (trans)formation et leur trajectoire d'engagement.

## 2 Le doctorat au quotidien

Dans leur quotidien, les doctorant·e·s vivent une large palette d'émotions intenses. C'est ce que montrent les 256 évènements qu'elles·ils ont rapporté au cours des trois semaines (réparties en bloc d'une semaine par mois durant 3 mois) durant lesquelles elles·ils se sont observé·e·s.

Le contentement – un état dans lequel un individu savoure sa situation – est l'émotion la plus fréquente des évènements significatifs (69 sur 256 ; 27 %) et la deuxième la plus communément ressentie (73.1 %) après le stress qui a été exprimé au moins une fois par 80.8 % des doctorant·e·s. Le stress est la deuxième émotion la plus fréquemment présente dans les évènements du quotidien (21.9 %). Viennent ensuite l'anxiété et l'espoir (dans 19.9 % des évènements, exprimés respectivement par 69.2 % et 76.9 % des doctorant·e·s), puis la peur (dans 18 % des évènements et pour 57.7 % d'entre elles et eux). Le contentement, le stress et l'anxiété sont également les émotions qui transparaissent principalement des études internationales. Ces trois émotions tiennent une place importante dans le quotidien doctoral. Cependant, il y en a beaucoup d'autres. À l'instar d'autres contextes éducatifs, les vécus émotionnels des doctorant·e·s de Fribourg sont remarquablement riches et multiples, nous avons retrouvé 35 familles d'émotions dans leurs récits (tableau 6).

**Tableau 6 : Familles d'émotions selon leur fréquence dans les évènements significatifs**

| Famille d'émotions | Nb d'évènement(s) concerné(s) sur 256 | En % | Nb de doctorant·e·s concerné·e·s sur 26 | En % |
|---|---|---|---|---|
| Contentement | 69 | 27.0 % | 19 | 73.1 % |
| Stress | 56 | 21.9 % | 21 | 80.8 % |
| Anxiété | 51 | 19.9 % | 18 | 69.2 % |
| Espoir | 51 | 19.9 % | 20 | 76.9 % |
| Peur | 46 | 18.0 % | 15 | 57.7 % |
| Envie | 45 | 17.6 % | 19 | 73.1 % |
| Soulagement | 44 | 17.2 % | 15 | 57.7 % |
| Frustration | 41 | 16.0 % | 11 | 42.3 % |
| Intérêt | 36 | 14.1 % | 10 | 38.5 % |
| Désespoir | 31 | 12.1 % | 17 | 65.4 % |
| Fierté | 29 | 11.3 % | 13 | 50.0 % |
| Joie | 27 | 10.5 % | 11 | 42.3 % |
| Culpabilité | 26 | 10.2 % | 10 | 35.5 % |
| Colère | 25 | 9.8 % | 11 | 42.3 % |
| Déception | 25 | 9.8 % | 12 | 46.2 % |
| Décontraction | 18 | 7.0 % | 13 | 50.0 % |
| Irritation | 15 | 5.9 % | 6 | 23.1 % |
| Plaisir | 14 | 5.5 % | 9 | 34.6 % |
| Honte | 13 | 5.1 % | 9 | 34.6 % |
| Tristesse | 13 | 5.1 % | 8 | 30.8 % |
| Surprise | 8 | 3.1 % | 3 | 11.5 % |
| Gratitude | 6 | 2.3 % | 4 | 15.4 % |
| Bonheur | 5 | 2.0 % | 4 | 15.4 % |
| Désir | 5 | 2.0 % | 3 | 11.5 % |
| Mécontentement | 3 | 1.2 % | 2 | 7.7 % |
| Passion | 3 | 1.2 % | 3 | 11.5 % |
| Pitié | 2 | 0.8 % | 2 | 7.7 % |
| Haine | 2 | 0.8 % | 1 | 3.8 % |
| Ennui | 2 | 0.8 % | 2 | 7.7 % |
| Dégoût | 2 | 0.8 % | 2 | 7.7 % |
| Admiration | 2 | 0.8 % | 2 | 7.7 % |
| Jalousie | 1 | 0.4 % | 1 | 3.8 % |
| Mépris | 1 | 0.4 % | 1 | 3.8 % |
| Être ému·e | 1 | 0.4 % | 1 | 3.8 % |
| Stupéfaction | 1 | 0.4 % | 1 | 3.8 % |

Les évènements significatifs suscitent généralement plusieurs émotions en même temps (82 % des évènements). Ces patterns émotionnels multiples, comptant en moyenne 3 ou 4 émotions, sont dans 40 % des cas exclusivement désagréables et intègrent des émotions comme le stress, la frustration, l'anxiété et le désespoir. 31 % des évènements font émerger des patterns d'émotions uniquement agréables, comme le contentement, l'espoir, le soulagement et l'intérêt. Une oscillation entre évènements émotionnellement agréables et évènements désagréables est perceptible lorsqu'on les replace dans la temporalité de la période d'observation, dans le fil du parcours. À certains moments, cette oscillation est présente à l'intérieur même des évènements. Presque un tiers (29.3 %) des 256 évènements rapportés suscitent en même temps et de manière ambivalente des émotions agréables et des émotions désagréables. On retrouve ici en substance, la métaphore des « montagnes russes » souvent utilisée pour illustrer le parcours doctoral.

Ce qui a touché les doctorant·e·s dans ces évènements et qui a contribué, comme antécédent(s), à déclencher leurs émotions concerne principalement :

- Les interactions sociales (141 évènements, 55.1 %) : les relations interpersonnelles, les attitudes et comportements (perçus ou projetés) d'un individu ou d'un groupe avec qui la·le doctorant·e interagit ; la·le superviseur·e en majorité (31.2 % des interactions de cette catégorie).
- Le soi (125 évènements, 48.8 %) : les valeurs, les buts, les croyances, les perceptions qu'a la·le doctorant·e d'elle ou de lui-même et de ses compétences.
- L'accomplissement et le résultat (107 évènements, 41.8 %) : le processus de réalisation des activités et les productions réelles ou visées qui en découlent, ainsi que le sentiment d'avancer, de progresser.
- La gestion du temps (97 évènements, 37.9 %) : la planification et l'organisation des activités, leur régulation et la répartition des ressources, en particulier temporelles.

Intéressons-nous maintenant plus en détail à la manière dont les évènements significatifs ont contribué à changer la perception de bien-être subjectif ressenti par les doctorant·e·s et affecté l'accomplissement de leur formation au jour le jour. Nous examinerons les combinaisons issues de l'articulation de ces deux dimensions, bien-être et accomplissement du doctorat, en nous concentrant en particulier sur les évènements

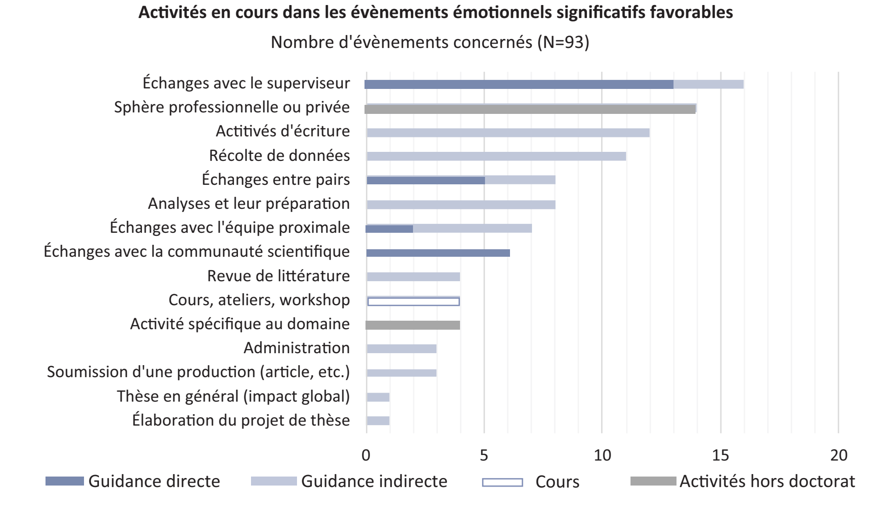
favorables au bien-être et au parcours doctoral ainsi que ceux qui leur ont été défavorables. Nous conclurons par la présentation de quelques évènements ayant exercé une influence contrastée, c'est-à-dire favorisant l'un et nuisant à l'autre.

## *2.1 Évènements favorables*

Un peu plus d'un tiers des évènements transmis par les doctorant·e·s (93 sur 256 ; 36.3 %) ont affecté de manière bénéfique et simultanée leur bien-être subjectif et l'accomplissement de leur formation. C'est la catégorie d'évènements significatifs quotidiens la plus fréquente.

Les activités que les doctorant·e·s étaient en train de réaliser lors de la survenue de l'évènement favorable concernent en grande partie des moments d'échange avec un·e superviseur·e, le plus souvent dans une visée pédagogique en lien à la formation doctorale, donc des situations de guidance directe. Ensuite, il s'agit également de moments où les doctorant·e·s réalisaient des activités hors doctorat, liées en particulier à leur emploi d'assistant·e (par ex. enseignement, tâches administratives), ou des tâches de recherche telles que l'écriture (d'article, de chapitre de leur thèse, etc.) et la récolte de leurs données. Voici résumé graphiquement (figure 2) la répartition de ces activités :

**Figure 2:** Activités en cours dans les évènements émotionnels significatifs favorables



Quelles sont les familles d'émotions suscitées par ces évènements ? Quels sont leurs déclencheurs ? Nous allons amener des réponses à ces questions, en présentant les tendances générales des sentiments subjectifs rapportés puis en détaillant la manière dont les besoins psychologiques fondamentaux des doctorant·e·s ont été satisfaits dans ces situations. Nous présenterons ensuite quelques opportunités que les doctorant·e·s ont perçues dans leur environnement.

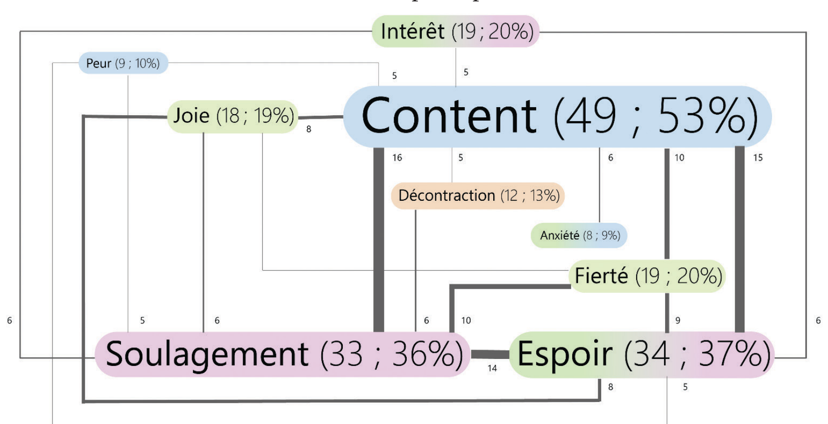
### *2.1.1 Un vécu émotionnel agréable, mais aussi ambivalent*

Ces évènements favorables au bien-être et à l'accomplissement du doctorat font principalement émerger des émotions agréables telles que le contentement (49 évènements sur 93 ; 52.7 %), l'espoir (34 ; 36.6 %) et le soulagement (33 ; 35.5 %), émotions aussi ressenties par le plus grand nombre des doctorant·e·s (entre 58.3 et 79.2 % les ont exprimées au moins une fois).

Dans un peu plus que deux tiers des cas, les patterns émotionnels sont exclusivement agréables (64 évènements sur 93 ; 68.8 %) et ancrés en majorité dans l'évènement en cours (57 %). Pour le reste, ces patterns sont ambivalents. Ils incluent également des émotions désagréables (29 évènements ; 31.2 %), en particulier la peur (9 ; 9.7 %) et l'anxiété (8 ; 8.6 %), qui sont principalement orientées vers le futur, c'est-à-dire en anticipation d'un évènement n'ayant pas encore eu lieu.

Il semble que les trois émotions les plus fréquemment exprimées dans ces évènements favorables, à savoir le contentement, l'espoir et le soulagement, émergent souvent de manière concomitante, comme le montre le schéma ci-dessous (figure 3). Ce graphique présente les émotions les plus fréquentes (famille d'émotions ; nombre d'évènements ; proportion en %), leurs cooccurrences principales (dès 5 évènements, correspondant aux lignes/connecteurs) et le déclencheur le plus fréquent de chaque émotion (antécédent), représenté par le champ coloré (bleu = l'accomplissement et/ou le résultat ; rose = le soi ; vert = les interactions sociales ; orange = la gestion du temps). Graphiquement, plus les éléments sont grands, respectivement épais, plus ils sont fréquents.

**Figure 3:** Émotions les plus fréquentes des évènements favorables avec leurs cooccurrences (≥5) et leur déclencheur principal




Le contentement, la peur et l'anxiété sont en majorité déclenchés en lien avec le processus de réalisation des activités quotidiennes, les productions réelles ou visées par les doctorant·e·s et/ou leur sentiment de progresser dans celles-ci. Le soulagement est plutôt lié à la manière dont les doctorant·e·s se perçoivent, à l'image qu'elles·ils pensent renvoyer à autrui, ou à la validation de leurs valeurs, croyances, compétences, etc. Cette perception de soi est également importante dans le déclenchement d'émotions comme l'espoir ou l'intérêt, qui sont souvent suscitées par les interactions sociales (par ex. échanges avec un ou plusieurs membres de la communauté scientifique, perception de leur attitude, de leur comportement, etc.). Si les échanges avec les superviseur·e·s entraînent souvent des craintes anticipées, ils sont aussi porteurs d'espoir et de soulagement (orientés sur soi, c'est-à-dire sur ses compétences, ses croyances, ses représentations, etc.), faisant suite à des feedbacks (guidance directe). L'anxiété (anticipation) se retrouve plus fréquemment hors de cette relation dyadique, notamment avec les membres de la communauté scientifique ou les pairs dans des activités visant principalement l'accompagnement des doctorant·e·s (par ex. colloque de recherche). Les interactions sociales, qui soulèvent beaucoup d'intérêt, constituent aussi les déclencheurs principaux d'émotions comme la fierté ou la joie. Le stress et la décontraction concernent davantage la question de la gestion efficace du temps et des ressources, notamment dans l'articulation des différentes sphères de vies (professionnelle, personnelle) avec le doctorat.

Découvrons à présent de manière plus concrète les leviers ayant soutenu les doctorant·e·s dans leur quotidien, en explorant la manière dont leurs besoins psychologiques fondamentaux ont été touchés dans ces situations. Ces tendances sont émaillées d'extraits illustrant les résultats.

### *2.1.2 Des besoins psychologiques satisfaits*

Les besoins psychologiques fondamentaux des doctorant·e·s ont été largement satisfaits lors des évènements favorables à leur bien-être et à l'accomplissement de leur doctorat. La satisfaction du besoin de compétence apparaît majoritaire dans ces évènements (67 évènements sur 93 ; 72 %).

Lorsque ce besoin de compétence est satisfait, les doctorant·e·s perçoivent leurs progrès. Elles·ils trouvent par exemple de nouveaux éléments dans la littérature scientifique, achèvent leur collecte de données, obtiennent des résultats intéressants dans leurs analyses, avancent dans l'écriture de leur thèse ou article. Dans d'autres cas, elles·ils perçoivent l'aboutissement d'un but (par ex. obtenir un résultat espéré, franchir une étape dans leur recherche, surmonter un défi) (41 évènements sur 67 ; 61 %). Elles·ils décrivent également des situations dans lesquelles elles·ils se sont senti·e·s maîtriser l'activité ou apprendre quelque chose d'utile (20 ; 29.9 %).

> J'ai soumis le troisième article de ma thèse. C'était un challenge particulier pour moi, vu qu'il s'agissait d'un article en anglais, d'où une certaine satisfaction. Je suis à présent dans l'attente du retour de l'éditeur et des évaluateurs, [ce] qui m'inquiète tout de même. […] [C'est une] étape majeure du processus de thèse cumulative, même si l'acceptation de l'article sera encore plus essentielle (Éric, boursier, en fin de parcours doctoral).

Le besoin de compétence est satisfait de manière concomitante dans 15 évènements avec l'autonomie (sur 67 ; 22.4 %) et dans 9 avec l'affiliation (3 %). Les émotions de contentement (42 évènements sur 67 ; 62.7 %), d'espoir (31, 46.3 %), de soulagement (23 ; 34.3 %), de joie (16 ; 23.9) et d'intérêt (14 ; 20.9 %) apparaissent le plus souvent avec la satisfaction du besoin de compétence.

La satisfaction du besoin d'affiliation apparaît dans 22 évènements (sur 93 ; 24 %). Les doctorant·e·s décrivent des situations où elles·ils se sont senti·e·s intégré·e·s à leur équipe de travail et ont interagi dans un esprit de collaboration, de soutien mutuel et dans une ambiance chaleureuse (par ex. sentiment d'appartenance, d'implication mutuelle, de compter

pour autrui, d'être valorisé·e, d'être reconnu·e, mais aussi souvent d'être utile au groupe) (8 évènements sur 22 ; 36 %). Les interactions avec d'autres actrices et acteurs de leur quotidien comme les participant·e·s à leur recherche, les étudiant·e·s de bachelor ou master si elles·ils sont assistant·e·s, ont aussi contribué à satisfaire ce besoin (6 ; 27 %).

> Un collègue est venu discuter avec moi pour prendre de mes nouvelles sur mon état de santé […]. Il m'a donné des conseils et a démontré de l'empathie. Je me sens soutenue par mon collègue dans ma situation actuelle (Flore, employée dans le privé, en milieu de parcours doctoral).

Le besoin d'affiliation apparaît dans 9 évènements concomitamment à la satisfaction du besoin de compétence (40.9 %) et dans un évènement avec celui d'autonomie (4.5 %). Les émotions principalement cooccurrentes avec le sentiment d'affiliation sont le contentement (9 évènements sur 22 ; 40.9 %), la fierté (8 ; 36.4 %), l'espoir (7 ; 31.8 %), le soulagement (6 ; 27.3 %) et l'intérêt (5 ; 22.7 %).

La satisfaction du besoin d'autonomie ressort dans 21 évènements (sur 93 ; 22.6 %). Les doctorant·e·s décrivent un sentiment d'intentionnalité et de contrôle dans l'organisation de leurs activités (par ex. se mettre concrètement au travail, être efficient·e dans la planification) (18 évènements sur 21 ; 85.7 %).

> C'est un jour où j'ai travaillé, entre autres, pour ma thèse. J'ai été assez efficace, j'ai réussi à ne pas repousser certaines choses que j'avais à faire, j'étais bien organisé et j'ai assez bien avancé ce jour-là. J'ai aussi décidé de changer quelque chose dans ma stratégie de travail : je vais travailler le matin à ce qui me demande le plus d'énergie et de concentration, et laisser pour l'après-midi des choses plus "légères" ou moins intellectuelles [par ex. la transcription]. […] J'ai testé cette nouvelle manière de faire et ça marche, ce qui m'a motivé. J'ai eu l'impression d'avancer concrètement, d'être organisé (ce qui m'aide et me rassure) et d'avoir trouvé un bon truc avec cette répartition des tâches (Romain, assistant, en milieu de parcours doctoral).

Enfin, 5 évènements (20.8 %) concernent une réflexion des doctorant·e·s sur le sens et la place du doctorat dans leur existence, notamment en termes de priorités.

La satisfaction du besoin d'autonomie a été concomitante à celle du besoin de compétence dans 15 évènements (sur 21 ; 71.4 %) et 1 pour l'affiliation (4.8 %). Du point de vue affectif, le contentement est l'émotion la plus présente avec la satisfaction du besoin d'autonomie (10

évènements ; 47.6 %), suivie par le soulagement (9 ; 42.9 %), l'espoir (8 ; 38.1 %) et la décontraction (6 ; 28.6 %).

Globalement, ces 93 évènements favorables laissent transparaître la présence d'un certain niveau d'intentionnalité et de latitude dans l'organisation et la conduite des activités réalisées. Les doctorant·e·s estiment avoir accompli ces activités de leur propre initiative dans 69.9 % des évènements (65). Cela n'est que partiellement le cas dans 11.8 % des évènements (11) et dans 16.1 % des évènements (16) les doctorant·e·s disent avoir été passablement, voire totalement contraint·e·s. Ils évaluent leur marge de manœuvre dans ces activités comme (assez) élevée dans 68.8 % des évènements (64), moyenne dans 11.8 % et faible dans 16.1 %.

### *2.1.3 Un environnement soutenant les besoins psychologiques*

36 évènements sur les 93 favorables (38.7 %) comprennent des informations explicites sur la manière dont l'environnement était pourvoyeur d'opportunités. Voyons comment, à la lumière des besoins psychologiques fondamentaux.

Si le soutien à l'autonomie n'apparaît que dans deux évènements (5.6 %), ce sont les pratiques de guidance directe, favorisant la satisfaction du besoin de compétence, qui se distinguent par leur fréquence dans 25 des 36 évènements (69.4 %). Dans presque deux tiers des cas, la guidance directe est prodiguée par la·le superviseur·e (15 évènements sur 25 ; 60 %), puis par les pairs et d'autres membres expérimentés de la communauté scientifique (respectivement 5 et 4 évènements). Les doctorant·e·s indiquent par exemple avoir reçu des feedbacks pragmatiques et informatifs, avoir pu entreprendre une exploration conjointe de solutions aux difficultés rencontrées dans leur recherche. Des pratiques d'étayage apparaissent en outre dans 3 évènements (8.3 %).

> Il s'agissait d'un rendez-vous avec ma directrice de thèse pour parler de l'introduction de mon premier article que je lui avais envoyé [...]. Nous avons parcouru ensemble le document et discuté de ce qui était pertinent et moins pertinent. Cet échange était très constructif [...]. Cela m'a rassurée et soulagée de voir que j'allais dans la bonne direction et que le travail produit était de qualité (Liz, assistante, en milieu de parcours doctoral).

La satisfaction du besoin de compétence se retrouve d'ailleurs concomitamment dans 64 % des évènements pourvoyeurs de guidance.

L'implication (soutien au besoin d'affiliation) apparaît dans 16 évènements (sur 36 ; 44.4 %) et dans la moitié des cas, elle est relative aux

superviseur·e·s (puis à l'équipe et aux pairs, dans 3 évènements chacun). Les doctorant·e·s perçoivent l'intérêt d'autrui pour elles et eux-mêmes et leur recherche, une chaleur humaine dans les interactions. Elles·ils ont pu exprimer leurs opinions et se sont senti·e·s entendu·e·s et rassuré·e·s. Le temps consacré aux échanges était perçu comme suffisant. Dans 75 % de ces évènements, ces marques d'implications ont été concomitantes à des pratiques de guidance.

> J'avais rendez-vous avec mon directeur de thèse ce matin. Je lui avais envoyé des parties de ma thèse à lire et j'avais des questions précises [...]. J'appréhendais ce rendez-vous. Les dernières fois, nous étions restés très en surface, car il n'avait pas lu les documents sur lesquels nous devions travailler, de plus nous avions à plusieurs reprises été limités dans le temps pour les précédents rendez-vous. J'ai reçu des feedbacks positifs et pragmatiques. Je me sens en confiance pour continuer dans la rédaction de ma thèse. Je sais où je vais et j'ai l'impression que je vais y arriver (Daphné, boursière, en fin de parcours doctoral).

Pour ces 36 évènements impliquant des affordances de l'environnement, ce sont des sentiments de contentement et de soulagement qui ont été le plus exprimés (dans 14 évènements chacun ; 38.9 %), puis d'espoir (13 ; 36.1 %).

Avant de passer aux évènements quotidiens défavorables au bien-être des doctorant·e·s et à l'accomplissement de leur doctorat, voyons en synthèse les caractéristiques saillantes des évènements favorables.

### *2.1.4 Les évènements favorables en synthèse*

Lors des évènements significatifs favorables du quotidien, les doctorant·e·s se perçoivent en situation d'agir concrètement sur l'environnement. Elles·ils construisent progressivement leurs connaissances, constatent leur progression et un certain niveau de maîtrise. Elles·ils adaptent leurs objectifs, envisagent la suite des étapes et les moyens en se régulant pour y parvenir. Globalement, elles·ils se sentent considéré·e·s, reconnu·e·s et soutenu·e·s par leur environnement social proche, notamment après avoir bénéficié de guidance, même si parfois, elles·ils appréhendent (ou ont appréhendé) ces interactions avec autrui. Trois émotions se dégagent principalement de ces évènements qui satisfont un ou plusieurs besoins fondamentaux :

- Le contentement : état mental conscient et réceptif consistant à savourer sa situation actuelle (en particulier en lien avec la manière

d'accomplir les activités et avec les produits ou résultats qui en découlent) ; à intégrer de nouvelles priorités pour soi, de nouvelles valeurs, etc.

- L'espoir : souhait ou attente de réalisation/de résultat, doté d'une certaine intentionnalité et de confiance quant aux stratégies à mobiliser et au résultat attendu.
- Le soulagement : sentiment d'apaisement face à la non-survenue d'un évènement négatif attendu.

D'autres émotions sont également fréquemment exprimées par les doctorant·e·s, comme :

- L'intérêt (situationnel), relatif au sentiment d'être entraîné·e, fasciné·e ou absorbé·e dans une activité.
- La joie, relative au sentiment d'avoir progressé (mieux qu'espéré) vers un but important.
- La décontraction, relative à un sentiment de baisse de la pression, une baisse de stress.
- La fierté, relative à l'expérience de sa propre valeur (sociale).

La peur, le stress et l'anxiété apparaissent aussi dans ces évènements favorables. Ces émotions sont principalement déclenchées par la perception du processus de réalisation de la thèse (par ex. la manière de mobiliser les connaissances et compétences) et sur les résultats obtenus lors d'activités en interaction avec l'environnement social proche (le plus souvent la·le superviseur·e). Elles apparaissent de manière temporellement asynchrone à l'évènement (c'est-à-dire en lien avec le passé et/ou une appréhension envers le futur), et émergent principalement avec le soulagement (dont l'attention est centrée sur soi, sur le fait d'être rassuré·e quant à l'image de professionnel·le renvoyée, sur ses représentations, ses croyances, ses compétences, etc.) et avec le contentement (centré sur le processus d'accomplissement de la recherche et sur les résultats/productions).

En synthèse, les évènements favorables au bien-être et au parcours doctoral sont marqués par la satisfaction des besoins fondamentaux et par une grande proportion d'émotions agréables et fonctionnelles pour apprendre, comme le montre le tableau 7 suivant :

**Tableau 7 : Synthèse des caractéristiques des évènements émotionnels significatifs du quotidien favorables au bien-être et à l'accomplissement du doctorat**

| Besoins satisfaits | Nb évèn. sur 93 | Cooccurrence avec d'autres besoins | Émotions fréquentes |
|---|---|---|---|
| **Compétence**<br>Perception du progrès, accomplissement d'un objectif ou d'un défi, sentiment de maîtrise. | 67 (72.0 %) | Autonomie (15 ; 22.4 %)<br>Affiliation (9 ; 3 %) | Contentement (42 ; 62.7 %)<br>Espoir (31 ; 46.3 %)<br>Soulagement (23 ; 34.3 %)<br>Joie (16 ; 23.9 %)<br>Intérêt (14 ; 20.9 %) |
| **Affiliation**<br>Sentiment d'appartenance à la communauté, qualité des relations (collaboration, soutien mutuel). | 22 (24.0 %) | Compétence (9 ; 40.9 %)<br>Autonomie (1 ; 4.5 %) | Contentement (9 ; 40.9 %)<br>Fierté (8 ; 36.4 %)<br>Espoir (7 ; 31.8 %)<br>Soulagement (6 ; 27.3 %)<br>Intérêt (5 ; 22.7 %) |
| **Autonomie**<br>Sentiment de prise sur le quotidien, intentionnalité, opportunité de choix, régulation. Perception de la valeur et responsabilité quant au projet doctoral. | 21 (22.6 %) | Compétence (15 ; 71.4 %)<br>Affiliation (1 ; 4.8 %) | Contentement (10 ; 47.6 %)<br>Soulagement (9 ; 42.9 %)<br>Espoir (8 ; 38.1 %)<br>Décontraction (6 ; 28.6 %). |

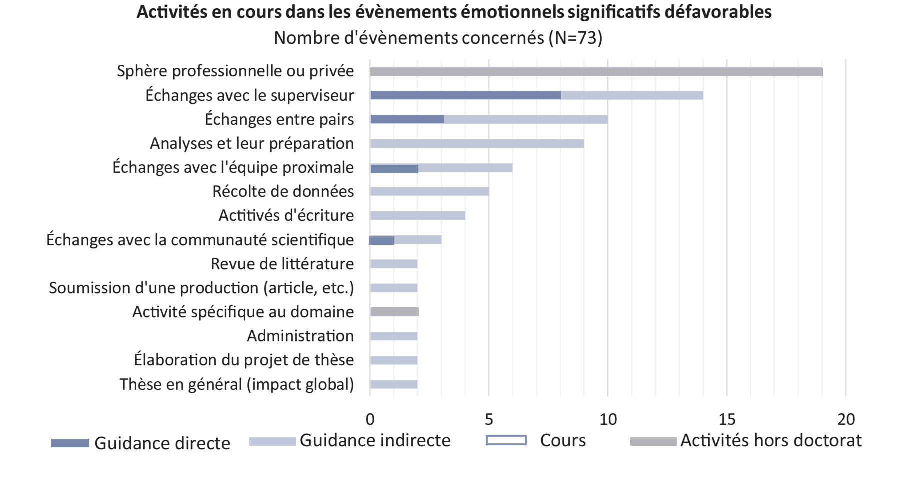
| Soutien et opportunités offert(es) par l'environnement | Nb évèn. sur 36 |
|---|---|
| **Guidance (structure)**<br>Pratiques d'accompagnement soutenantes comme le feedback informatif, l'exploration conjointe de solutions, l'étayage. | 25 (69.4 %) |
| **Implication**<br>Attitudes telles que l'ouverture, la chaleur, l'implication à un niveau personnel, l'intérêt pour autrui, la présence. Comportements éthiques. | 16 (44.4 %) |
| **Soutien à l'autonomie**<br>Prise en considération de la perspective de la· du doctorant·e, marge de manœuvre dans le choix des activités et leur régulation, encouragement à la réflexion autonome. | 2 (5.6 %) |

## 2.2 Évènements défavorables

73 des 256 évènements (28.5 %) ont été simultanément préjudiciables au bien-être subjectif des doctorant·e·s et à l'accomplissement de leur doctorat (dans certains cas, dans un premier temps seulement). C'est la deuxième catégorie d'évènements la plus fréquente.

Les activités de la sphère professionnelle et privée (hors doctorat) sont très présentes lors de ces évènements, comme les interactions avec la·le superviseur·e (guidance plutôt directe) et les pairs (guidance plutôt indirecte). Les activités relatives à la réalisation de la recherche (surtout les analyses, la récolte de données et l'écriture) apparaissent également saillantes dans les évènements. Voici, résumée graphiquement (figure 4), la répartition des activités en cours de réalisation lors de la survenue des évènements émotionnels :

**Figure 4:** Activités en cours dans les évènements émotionnels significatifs défavorables



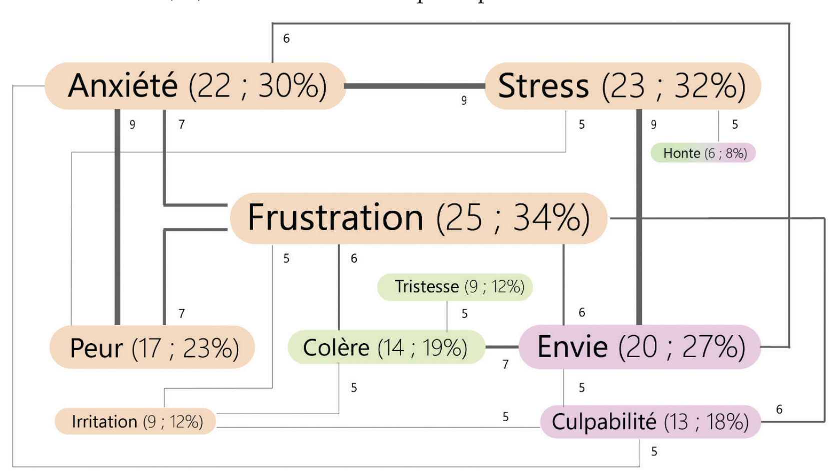

Quelles sont les émotions les plus fréquemment ressenties par les doctorant·e·s durant ces évènements et quels en sont leurs déclencheurs ? Comment les besoins psychologiques fondamentaux ont-ils été touchés ? Nous allons voir que les émotions sont plutôt désagréables et que les besoins sont davantage menacés, notamment par les contraintes perçues dans l'environnement.

### 2.2.1 Un vécu émotionnel principalement désagréable

Globalement ces évènements défavorables au bien-être comme à l'accomplissement du doctorat ont déclenché des émotions plutôt déplaisantes : dans la grande majorité des cas, les patterns émotionnels étaient uniquement désagréables (61 évènements sur 73, 83.6 %) et dans une minorité des cas, ils étaient ambivalents (12, 16.4 %). Les émotions désagréables les plus fréquentes sont la frustration (25 ; 34.3 %), le stress (23 ; 31.5 %), l'anxiété (22 ; 30.1 %), l'envie (20 ; 27.4 %), la peur (17 ; 23.3 %), le désespoir (15 ; 20.5 %), la colère (14 ; 19.2 %) et la culpabilité (13 ; 17.8 %). Pour les quelques émotions agréables présentes dans les patterns ambivalents, il s'agit principalement d'espoir (8 ; 11 % ; dont l'ancrage principal se situe dans le passé et qui est annihilé dans l'évènement) et d'intérêt (4 ; 5.5 %).

Comme précédemment, les émotions les plus fréquentes sont souvent concomitantes dans les patterns émotionnels. Construite sur le même principe, la figure 5 ci-dessous présente les familles d'émotions par leur dénomination, le nombre d'évènements et leur proportion en précisant également leurs cooccurrences principales par des lignes et le déclencheur le plus fréquent par un champ coloré (orange = gestion du temps ; vert = interactions sociales ; rose = soi ; bleu = accomplissement et/ou résultat).

**Figure 5:** Émotions les plus fréquentes des évènements défavorables avec leurs cooccurrences (≥5) et leur déclencheur principal



La question des ressources (matérielles, personnelles et sociales) disponibles pour le processus de recherche, celle de l'articulation des différentes sphères de vie avec le doctorat, et celle des contraintes (humaines, structurelles, institutionnelles) exercées par l'environnement émergent fortement dans ces évènements défavorables.

La frustration, le stress, l'anxiété et la peur apparaissent fréquemment et concomitamment dans les évènements. Le déclencheur de ces émotions est le plus souvent centré sur la pression du temps et sur une menace du besoin d'autonomie (manque de marge de manœuvre dans ses choix, difficultés à réguler ses actions, pressions externes comme les délais de soumission, des tâches plus chronophages que prévu, etc.). Lorsqu'ils suscitent de la frustration et du stress, ces évènements contraignent aussi souvent le besoin de compétence (perception de ne pas avoir les capacités pour agir et/ou pour atteindre les buts visés, perception de sa non-progression, etc.). La tristesse, la colère et la honte ont été suscitées dans des moments où les doctorant·e·s ont interagi avec leur environnement social. La tristesse touche principalement un besoin d'affiliation non satisfait alors que la colère reflète souvent une menace du besoin d'autonomie, et la honte une atteinte au besoin de compétence. Avec le stress, le désespoir est l'émotion exprimée par le plus grand nombre de doctorant·e·s (56.5 %). Dans ces moments de désespoir, elles·ils ont été très touché·e·s dans leurs représentations et dans leurs conceptions d'elles et d'eux-mêmes. Elles·ils ont fréquemment eu le sentiment de ne pas ou de ne plus avoir d'emprise sur leur environnement (menace du besoin de compétence).

Voyons plus en détail les éléments saillants qui ressortent de ces évènements défavorables du point de vue des besoins psychologiques fondamentaux.

### *2.2.2 Des besoins psychologiques non satisfaits, voire menacés*

Les évènements défavorables ont principalement entravé la satisfaction des trois besoins fondamentaux de compétence, d'autonomie et d'affiliation. Le besoin de compétence a été menacé dans 42 évènements (sur 73 ; 57.5 %). Dans 26 évènements sur ces 42 (61.9 %), les doctorant·e·s ont douté de leur capacité d'action en lien avec leurs connaissances, leur maîtrise des pratiques, leur capacité à atteindre les attentes (perçues) de leur superviseur·e et/ou les normes plus ou moins formalisées et explicites de la communauté scientifique, et *in fine* leur capacité à réussir leur formation doctorale.

19 évènements (sur 42 ; 45.2 %) impliquent un questionnement des doctorant·e·s sur leurs accomplissements (par ex. la quantité et/ou la qualité de leurs données et analyses, de la construction des arguments, la pertinence de leurs idées, etc.). En outre, elles·ils ont parfois ressenti un manque de profondeur et de qualité de leurs productions (souvent en raison de ressources perçues comme insuffisantes) ou ont eu le sentiment de rester bloqué·e·s, de tourner en rond, de ne pas progresser. Dans certains cas, elles·ils se sont comparé·e·s à leurs pairs (vis-à-vis de l'avancement, des compétences, des opportunités de chacun·e, etc.). Les extraits suivants illustrent quelques-uns de ces éléments.

> En lisant un livre très intéressant, j'ai eu le sentiment de ne pas connaître assez de théorie, de n'avoir pas lu et réfléchi assez dans les années de thèse passées. En plus, j'ai l'impression que je n'arriverais jamais à produire quelque chose de pareil, de ne pas être capable d'argumenter si bien et de faire tous les liens théoriques (et pratiques) nécessaires à la production d'un texte pareil (c.-à-d. d'une thèse). Sentiment de ne pas être à la hauteur, de ne pas être assez bien pour le doctorat, sentiment d'être perdue et de ne pas avoir les compétences (et le temps) nécessaires pour terminer la thèse. D'un côté, la frustration me bloque. Mais de l'autre, c'est aussi quelque chose qui peut me pousser à travailler mieux et plus (Sonia, assistante, en milieu de parcours doctoral).
>
> Depuis hier, je suis en train d'écrire la conclusion de ma thèse. C'est une activité que je trouve extrêmement difficile. Et je me sens relativement incompétente, je remets mon travail en question, etc. Je me sens démunie […] et ne sais pas comment continuer. Et ma deadline approche… sentiment d'impuissance, frustration (Daphné, boursière, en fin de thèse).
>
> Je bloque dans l'avancée de mes articles. Ma collègue a partagé avec moi son avancée. Et moi qui m'étais fixé d'écrire quelque chose depuis le lundi, le jeudi je n'avais toujours rien écrit. Je n'ai pas pu m'empêcher de me comparer, de me sentir paniqué et d'avoir peur de ne peut-être jamais arriver à écrire d'article… Sentiment de ne pas être à la hauteur. Peur de ne pas réussir. Sentiment d'être menacé (Stéphane, assistant, en milieu de parcours doctoral).

La question du temps et des contraintes de l'environnement (besoin d'autonomie) ressort souvent concomitamment à la non-satisfaction du besoin de compétence dans la moitié des évènements (22 sur 42 ; 52.4 %). La frustration apparaît souvent dans les évènements contraignant la compétence (17 ; 40.5 %), suivent le stress (14 ; 33.3 %), la peur (13 ; 31 %), l'anxiété (12 ; 28.6 %) et le désespoir (11 ; 26.2 %).

Le besoin d'autonomie a été menacé dans 40 des 73 évènements défavorables (54.8 %). Les doctorant·e·s relatent principalement une grande

pression, voire un manque de temps (33 évènements sur 40 ; 82.5 %) lié pour beaucoup à l'articulation du doctorat avec les autres sphères de leur vie, principalement leur emploi d'assistant·e, mais également des contraintes familiales ou une atteinte dans leur santé. À certains moments, elles·ils ne perçoivent que peu ou pas de contrôle sur leurs activités quotidiennes et leur organisation (par ex. surcharge professionnelle, requêtes imprévues de leur superviseur·e ou problèmes techniques, limitant leur temps de thèse ; délais institutionnels courts ; revers dans leur recherche dû par ex. au désistement de participant·e·s). La question des délais qu'elles·ils se fixent (personnellement) dans leurs activités de thèse apparaît aussi fréquemment. Enfin, dans 8 évènements (sur 40 ; 20 %), les doctorant·e·s ont douté du sens de leur engagement dans un doctorat, de leur rôle et place dans la communauté scientifique ou de la pertinence de poursuivre une carrière académique.

> Après plusieurs mois où je n'ai pas eu de temps à consacrer à mon doctorat, j'ai choisi de reprendre le tout et de faire le point par rapport à mes idées et à mon projet. Le fait de me trouver dans mes lectures, mes notes, ma première recherche exploratoire [tout en n'ayant pas de] projet m'a fortement déstabilisée. Sentiment d'être perdue et de ne pas encore arriver à cibler mon projet de doctorat. Sentiment à la fois de faiblesse, d'incompétence et manque de détermination. Manque de confiance en moi et sentiment de jamais [y arriver] (Mathilde, assistante, en début de parcours doctoral).

Le besoin de compétence est souvent contraint dans les évènements où l'autonomie n'est pas satisfaite (22 sur 40 ; 55 %). Les principales émotions présentes dans les évènements qui entravent la satisfaction du besoin d'autonomie sont la frustration (17 ; 42.5 %), l'anxiété (13 ; 32.5 %), le stress (12 ; 30.0 %) et l'envie (10 ; 25 %). Il est intéressant de noter que les activités ont plutôt été réalisées à la propre initiative des doctorant·e·s (31 évènements ; 42.5 %) contre 30.1 %[9]. Elles·ils évaluent avoir eu une marge de manœuvre assez élevée (52.1 %) dans les activités (contre 23.3 % une marge plutôt faible).

12 évènements (sur 73 ; 16.4 %) ont contribué à entraver la satisfaction du besoin d'affiliation. Les doctorant·e·s se sont senti·e·s exclu·e·s de leur équipe, décrivant des relations de compétition et/ou des relations manquant d'authenticité, de chaleur et d'échanges à un niveau

[9] Ce chiffre ne prend (peut-être) pas en considération l'insertion de ces activités dans les obligations contractuelles plus larges (par ex. tâches d'assistanat), à considérer plutôt au sens organisationnel de la tâche.

personnel, mais également d'entraide. Dans certains cas, elles·ils se sont senti·e·s inutiles au groupe.

> Je remarque que nous n'avons pas d'équipe. Ici, c'est chacun pour soi. Surtout, je remarque que les gens sont calculateurs[…]. Pour ma part, je me fiche de la réputation des gens. Ils sont pareils. […] Je me sens horrible, car je ne partage pas cette philosophie de travail. […] En fait, j'ai envie de démissionner, car je ne peux pas travailler dans une non-équipe. Pour moi, les personnes sont plus importantes que les choses, les notes ou les titres (Anne, assistante, en milieu de parcours doctoral).

Trois étudiant·e·s ont en outre souligné le manque de compréhension ou d'acceptation de leurs proches envers leur choix de faire un doctorat.

Les évènements contribuant à menacer la satisfaction du besoin d'affiliation ont suscité principalement des émotions telles que la colère et la tristesse (5 évènements chacun ; 4.7 %), l'anxiété et la frustration (4 chacun ; 3.3 %).

### *2.2.3 Un environnement fragilisant les besoins psychologiques*

29 des 73 évènements défavorables (39.7 %) comportent des indications explicites sur la perception de l'environnement de formation et la manière dont il contraint (ou soutient dans de plus rares cas) les besoins fondamentaux et l'accomplissement du doctorat.

La perception d'attitudes de rejet, potentielles menaces au besoin d'affiliation, émerge le plus fréquemment des narrations (17 évènements sur 29 ; 62.1 %). Les doctorant·e·s expriment principalement des difficultés dans la relation avec leur superviseur·e (13 évènements sur 17 ; 76.5 %), par exemple un manque de soutien lorsqu'elles·ils en ont besoin, suscitant des impressions « d'être livrée à moi-même » (Liz), « d'être lâché dans cette aventure » (Thomas). Certain·e·s doctorant·e·s mentionnent également avoir subi des injonctions qu'elles·ils jugent abusives ou non éthiques (par ex. des demandes de réparation du matériel de bureau de leur superviseur·e ; des mandats touchant à sa sphère privée comme aller au pressing ; des sommations à travailler durant les jours de congés ou jours fériés ; des décisions à l'encontre de leur intérêt et/ou de leur thèse au profit unilatéral des intérêts de leur superviseur·e). Les doctorant·e·s décrivent aussi des situations où elles·ils ont eu le sentiment de ne pas être reconnu·e·s dans leur implication personnelle et dans le travail accompli. Enfin, elles·ils narrent des situations de conflit et de tension (par ex. interactions rudes/abruptes ; manque de préoccupation pour leur personne ;

violences verbales ; sensation d'insécurité psychologique dans la relation). Cette problématique d'interactions ressort davantage par rapport aux superviseur·e·s et dans une moindre mesure avec l'équipe proximale, les pairs et la communauté scientifique.

> Rencontre avec un membre [de mon comité de thèse]. […] Lors de la discussion, il est apparu que la documentation disponible pour […] mon étude correspondait peu avec les problématiques […] que m'a assignées mon directeur de thèse. Prise de conscience et perte de confiance en mon directeur (car des failles dans son suivi sont apparues, ainsi que des décisions prises à mon sujet, qui ne me furent pas profitables à moi, mais bien à lui dans le cadre de l'obtention de crédits de recherche). Dévalorisation, découragement, fatigue, démotivation, envie de rebondir, de retrouver le fil (Aude, boursière, en milieu de parcours doctoral).
>
> J'ai beaucoup d'assistanat qui tombe cette semaine [vacances de collègues] et plein de choses pour mon prof que je trouve qu'il pourrait faire personnellement ([…] renouvellement de son parking […, etc.]). Cette succession de petites tâches finit par peser lourd et je n'ai à nouveau pas touché à ma recherche depuis deux semaines… […] Je n'ai pas le temps d'avancer mon article que je veux soumettre à une conférence au mois de novembre. J'aimerais me dédoubler… Frustration et stress (Alice, assistante, en milieu de parcours doctoral).
>
> J'ai reçu un message de mon supérieur me demandant (sans y mettre la forme) de travailler samedi en plus des autres jours. Il s'y est pris au dernier moment. Je ne peux pas, ayant déjà quelque chose. Je culpabilise de devoir dire non et je m'en veux de culpabiliser parce que j'ai le droit de prévoir des choses en dehors de mes jours de travail. [C'est] mon supérieur et aussi mon directeur de thèse. Cela [se] rajoute au sentiment général de "ras-le-bol" et coupe toute ma motivation à aller de l'avant. Désespoir, envie de tout laisser tomber (Emmanuelle, assistante, en milieu de parcours doctoral).

Les pratiques de contrôle, potentielles menaces au besoin d'autonomie, apparaissent aussi fréquemment (16 évènements sur 26 ; 55.2 %). Il s'agit principalement de pressions liées aux délais fixés par autrui (superviseur·e, membres de l'institution ou plus largement de la communauté scientifique) ou encore de situations de coercition (par ex. définition de tâche sans marge de manœuvre en ce qui concerne les activités, les moyens ou le contenu) suscitant un ressenti de non prise en considération des opinions, des objectifs/plans personnels, des besoins ou des ressources des doctorant·e·s.

Des pratiques de chaos émergent en troisième position (11 évènements sur 26 ; 42.3 %). Les doctorant·e·s regrettent le manque de guidance

directe impactant leur capacité à orienter leur recherche et à construire les référentiels leur permettant de l'évaluer et de se situer. Elles·ils décrivent un manque de feedbacks et/ou la pauvre qualité de ceux-ci (par ex. négatif, contradictoire, non informatif). Certain·e·s déplorent un manque de soutien à la publication (notamment chez les doctorant·e·s ayant un projet individuel). Ces pratiques concernent principalement la·le superviseur·e, mais touchent également les membres de l'environnement proche comme les pairs ou l'équipe. Les deux situations suivantes sont illustratives de ces résultats :

> Colloque doctoral avec les autres doctorants de ma directrice de thèse. J'y présentais l'état actuel de mes analyses en vue du dernier article de ma thèse et mes pistes de discussion à leur propos. Pas vraiment de retour positif de la part de ma directrice, uniquement des remarques critiques, dont certaines allant, me semble-t-il, à l'inverse de ce qu'on avait discuté précédemment à propos de cet article. Les contradictions que je perçois dans [son] message […] d'une fois à l'autre compliquent mon travail, et si je décide d'aller complètement dans son sens, une partie du travail fait depuis notre dernière séance ne va me servir à rien. D'un côté [j'ai] des pistes à prendre en compte pour améliorer mon travail [mais] de l'autre, la volonté de défendre certains choix par la suite, dans les échanges avec ma directrice (Éric, boursier, en fin de parcours doctoral).
>
> Discussion avec une amie qui vient de soutenir sa thèse et à qui j'ai envoyé trois pages de réflexion sur ma thèse. Ses commentaires m'ont paru à côté. J'ai eu le sentiment qu'elle remettait tout en question à partir de ce qui l'intéressait elle, plutôt que d'essayer de savoir où j'en suis. Frustration. Inconfort et doute par rapport à la pertinence de ma recherche et surtout par rapport à mes capacités à l'expliquer (Magda, employée à l'université, en fin de parcours doctoral).

Ces extraits sont éclairants sur l'attente (et les besoins) des doctorant·e·s quant aux feedbacks (leur qualité et leur sens, l'utilité qu'ils prennent) et sur l'importance de la manière dont ils sont exprimés par autrui.

Avant de passer à la suite, synthétisons brièvement les éléments centraux des évènements défavorables.

### *2.2.4 Les évènements défavorables en synthèse*

Les évènements défavorables sont principalement marqués par la perception d'un environnement exerçant de fortes pressions, notamment temporelles, mais aussi en termes de volume de travail, de compétitivité,

etc. (non-satisfaction du besoin d'autonomie), et dans lequel les doctorant·e·s se sentent souvent dévalorisé·e·s, illégitimes, ignoré·e·s ou menacé·e·s (non-satisfaction du besoin d'affiliation). Ces évènements mettent également en exergue le sentiment des doctorant·e·s de n'avoir que peu ou pas d'emprise sur l'environnement, de ne pas être en capacité de penser et d'agir conformément à leurs attentes ou aux exigences qu'elles·ils perçoivent de la communauté scientifique (non-satisfaction du besoin de compétence).

Ces évènements émotionnels, s'étalant sur plusieurs mois, sont marqués par un cocktail d'émotions potentiellement nocives pour leur bien-être et leur intégrité psychologique, mais également pour leur processus de formation. Trois émotions émergent principalement dans ces évènements défavorables :

- La frustration : réaction à des circonstances extérieures freinant la progression vers des objectifs.
- Le stress : expérience de tensions aigües ou chroniques, montrant un dépassement de la capacité à agir dans l'interaction avec l'environnement.
- L'anxiété : état émotionnel provoqué par la perspective d'une menace future.

Ces émotions apparaissent fréquemment avec l'entrave aux besoins d'autonomie et de compétence – deux besoins souvent menacés ensemble dans les évènements défavorables vécus par les doctorant·e·s. La pression temporelle ressentie et les contraintes dans leurs activités de recherche pourraient les conduire à ressentir de la frustration, du stress et de l'anxiété par le fait de manquer de contrôle, de ne pouvoir agir vers leurs buts d'une manière qui fait sens pour elles et eux. Ce type de situations pourrait influer sur la manière dont elles·ils évaluent l'emprise qu'elles·ils ont sur leur environnement, dont elles·ils perçoivent leurs capacités à s'y ajuster, à apprendre, à maîtriser suffisamment les pratiques de leur communauté pour réaliser des productions de qualité, en somme à relever le défi doctoral. Ceci peut également les conduire à ressentir de la honte, de la perte d'espoir allant jusqu'au désespoir. Ce constat permettrait d'éclairer pourquoi, dans l'oscillation avec les évènements favorables, le déclencheur du contentement est principalement orienté sur la question de l'accomplissement et du résultat, alors que pour le soulagement et l'espoir, elle concerne plutôt l'individu (ses valeurs, ses croyances, ses capacités, etc.) et, plus spécifiquement pour l'espoir, les interactions sociales.

Les modes d'interaction apparaissant en saillance dans les évènements défavorables sont fréquemment marqués d'individualisme, de compétitivité et de rapports de pouvoir avec les superviseur·e·s, collègues du département ou de l'institution ou membres de la communauté scientifique plus large (non-satisfaction, voire menace du besoin d'affiliation). Ces modes d'interaction, émergeant des groupes, voire de la culture institutionnelle et disciplinaire, se traduisent notamment par des contraintes (charge de travail, non-respect du temps de thèse, absence de marge de décision, absence de régulation des conflits, forte compétitivité, salaire bas, etc.). Comme pour les évènements favorables, la·le superviseur·e est la figure principale de référence au quotidien, en particulier dans les interactions à guidance directe. Les pairs et l'équipe proche apparaissent dans une moindre mesure et plutôt dans des interactions à guidance indirecte. On retrouve par exemple des situations où les attentes des doctorant·e·s (de soutien intellectuel ou émotionnel) n'ont pas été comblées. Cela concerne aussi des situations où les doctorant·e·s se sont comparé·e·s à autrui, quant à leur progression ou à leurs opportunités notamment, ce qui a pu conduire à des vécus désagréables, et ce même s'il s'agissait initialement d'un évènement plutôt positif. Par exemple, une doctorante a perçu ses progrès lorsqu'elle préparait une présentation en vue d'un colloque de recherche. Le jour même, elle constate que la plupart de ses pairs sont plus avancés, elle les perçoit plus compétents dans certains domaines, ce qui lui fait relativiser son évolution.

Ces résultats soulignent enfin la complexité de la répartition des ressources au quotidien entre les différentes sphères de vie, les responsabilités et rôles pensés et incarnés par chacun·e, tout comme l'influence des évènements de vie (naissance, décès, déménagement, problèmes de santé) sur le vécu quotidien et le sens donné au doctorat.

En synthèse, les évènements défavorables au bien-être et au processus doctoral se distinguent par la non-satisfaction, voire la menace des besoins psychologiques fondamentaux et par un vécu émotionnel principalement désagréable, comme le montre le tableau 8 :

**Tableau 8 : Synthèse des caractéristiques des évènements émotionnels significatifs du quotidien défavorables au bien-être et à l'accomplissement du doctorat**

| Besoins insatisfaits ou menacés | Nb évèn. sur 73 | Cooccurrences | Émotions fréquentes |
|---|---|---|---|
| **Compétence**<br>Sentiment de blocage, de ne pas progresser, de ne pas clairement voir où l'on va, de ne pas maîtriser ses actions, sentiment d'incapacité à faire face aux demandes. | 42 (57.5 %) | Autonomie (22 ; 52.4 %)<br>Affiliation (5 ; 11.9 %) | Frustration (17 ; 40.5 %) ; Stress (14 ; 33.3 %) ; Peur (13 ; 31 %) ; Anxiété (12 ; 28.6 %), Désespoir (11 ; 26.2 %) |
| **Autonomie**<br>Sentiment de ne pas être libre d'exprimer ses opinions, de ne pas pouvoir faire des choix, d'avoir peu de contrôle sur son travail, de ne pas se sentir responsable de sa recherche. | 40 (54.8 %) | Compétence (22 ; 55 %)<br>Affiliation (4 ; 10 %) | Frustration (17 ; 42.5 %) ;<br>Anxiété (13 ; 32.5 %),<br>Stress (12 ; 30.0 %)<br>Envie (10 ; 25 %) |
| **Affiliation**<br>Sentiment de ne pas être signifiant·e pour autrui et utile à son équipe, sentiment d'isolement, de froideur dans les relations, compétition, non-collaboration, individualisme. | 12 (16.4 %) | Compétence (5 ; 41.7 %)<br>Autonomie (4 ; 33.3 %) | Colère et tristesse (resp. 5 ; 4.7 %),<br>Anxiété et frustration (resp. 4 ; 33.3 %). |

| Entraves et obstacles dans l'environnement | Nb évèn. sur 29 |
|---|---|
| **Chaos**<br>Défis trop difficiles ou pas assez, manque de feedbacks réguliers de qualité, pas ou peu d'expertise et de conseils de la/du superviseur·e ou d'autres membres de l'environnement proche | 11 (42.3 %) |
| **Contrôle**<br>Surveillance constante, pression temporelle, évaluation constante et tests, injonctions paradoxales, peu de liberté d'initiative et de choix, non prise en compte des opinions et idées, des besoins. | 16 (55.2 %) |
| **Rejet**<br>Non-considération, indifférence, désintérêt, échanges impersonnels, froids, attitudes inappropriées, non éthiques ; insécurité, interactions abruptes, voire violences psychologiques. | 17 (62.1 %) |

### *2.3 Évènements contrastés*

Avant de passer à une discussion des résultats quant aux tendances du quotidien doctoral, soulignons encore que 26 des 256 évènements rapportés par les doctorant·e·s (10.2 %) ont une influence croisée sur leur bien-être subjectif et l'accomplissement de leur doctorat. 24 évènements contribuent à faciliter le processus de thèse alors qu'ils ont un impact négatif sur le bien-être, alors que 2 font obstacle au doctorat, mais améliorent le bien-être.

Les activités en cours lors de la survenue des évènements contrastés concernent principalement des moments de guidance directe, le plus souvent en lien avec la·le superviseur·e, dans une moindre mesure avec les membres de la communauté scientifique plus large. Des activités de production de la recherche (par ex. écriture, récolte de données) apparaissent également en saillance dans ce type d'évènements.

Globalement ces évènements contrastés ont déclenché des émotions plutôt désagréables, ce qui est en cohérence avec leur impact principalement dommageable sur le bien-être subjectif. 14 évènements (sur 24, 58.3 %) ont des patterns désagréables, 9 évènements (37.5 %) des patterns ambivalents et 1 évènement un pattern agréable (4.2 %). Le stress est l'émotion la plus fréquemment exprimée (13 évènements sur 24 ; 54 %), puis la peur (7 ; 29 %), l'anxiété (6 ; 25 %), la honte (5 ; 21 %) et le contentement, la culpabilité et la déception (respectivement 4 évènements ; 17 %). Le stress et la peur sont les émotions les plus répandues chez les doctorant·e·s (exprimées à 62 % pour la première et à 54 % pour la seconde). Si le stress est principalement déclenché par une difficulté à gérer son temps et ses ressources, la peur concerne plutôt le soi, c'est-à-dire les représentations de la·du doctorant·e, ses croyances, etc. (par ex. l'image non professionnelle que pense renvoyer à sa directrice une doctorante si elle n'a pas réalisé des productions d'une qualité qu'elle estime suffisante). Le stress a tendance à émerger davantage avec la peur ou l'anxiété dans les patterns émotionnels, la culpabilité avec l'anxiété, alors que la honte se manifeste plutôt avec la peur. Si le stress semble principalement causé par des difficultés à gérer son temps et ses ressources, comme précédemment, les déclencheurs principaux des épisodes d'anxiété et de peur sont liés à l'accomplissement-résultat et au « soi » davantage qu'à la gestion du temps. En ce sens, ces évènements croisent les tendances émergeant des évènements favorables et défavorables présentés plus haut.

Les besoins fondamentaux sont satisfaits ou menacés de manière variable dans ces évènements contrastés. Deux types de récurrences principales apparaissent. D'une part, la place des activités de régulation (par ex. planifier ses tâches, etc.) qui sont bénéfiques pour le processus de thèse, mais qui peuvent influer négativement sur le bien-être subjectif lorsque les ressources (cognitives, temporelles, humaines, etc.) sont perçues comme largement insuffisantes. D'autre part, l'importance de l'environnement social et son impact potentiellement ambivalent. Dans certains cas, les doctorant·e·s perçoivent les interactions à guidance directe ou indirecte comme enrichissantes (par ex. pour les feedbacks, le support affectif), mais elles peuvent également être source de stress, de peur et d'anxiété (par ex. concernant l'image de soi au travers du regard d'autrui, la perception des normes et attentes des superviseur·e·s et d'autres membres de la communauté scientifique ou encore concernant ses propres buts en relation à sa capacité à les atteindre, la comparaison avec ses pairs). Les extraits suivants sont illustratifs de ces résultats :

> Aujourd'hui j'ai dû fixer le planning pour mes 3 publications (il me reste 9 mois). Sur papier, ça semble faisable, mais je sais très bien que je ne vais jamais y arriver, car [c'est] impossible de travailler 9 heures par jour sur un article … Dans le fond, ça m'est utile de faire des plans, sinon je ne vais jamais y arriver en 9 mois, mais c'est aussi beaucoup de pression à gérer. Surtout le fait de devoir informer « officiellement » et de susciter des attentes ! Panique (Nora, boursière, en milieu de parcours doctoral).

> Dans le train j'ai travaillé sur ma thèse. Quelques minutes avant d'arriver […], j'ai constaté que je n'arriverai plus à terminer ce que je voulais […]. Je me sens dépassée avec tout ce que je dois faire. C'était [un mélange] de stress, d'eustress et de mauvaise conscience. J'ai un peu peur de ne pas arriver à fournir ce que je dois (Camille, assistante et employée dans le secteur privé, en début de parcours doctoral).

Deux évènements sur les 24 évènements contrastés font obstacle au doctorat tout en améliorant le bien-être ressenti. Le premier porte sur la décision d'une doctorante, Nastacia, de quitter sa formation doctorale, après environ un an, et de communiquer ce choix à son superviseur. Le second cas concerne Hélène, qui a obtenu des mandats dans le cadre de son activité professionnelle, ouvrant des voies de collaborations futures sur le thème de son doctorat, mais entrant à court terme en concurrence avec les ressources temporelles disponibles pour le réaliser.

Ce qu'il reste d'évènements émotionnels quotidiens sur les 256 du corpus (55 ; 21.5 %) ont été évalués par les doctorant·e·s comme n'ayant

pas eu d'impact immédiat sur le bien-être subjectif (24 évènements sur 55 ; 43.6 %), sur l'accomplissement du doctorat (23 évènements ; 41.8 %) ou sur les deux (8 évènements ; 14.5 %). Ce type d'évènements ne diffère pas véritablement des évènements présentés précédemment. Comme les évènements contrastés, ils sont une combinaison d'évènements favorables et défavorables. L'estimation par les doctorant·e·s d'une certaine « neutralité » ne signifie pas forcément qu'il n'y a pas eu de conséquences sur leurs objectifs ou leur bien-être. La présence d'émotions révèle qu'elles·ils ont été touché·e·s. Souvent il y a eu un impact de manière indirecte ou temporellement asynchrone, l'évènement étant le rebondissement d'un évènement significatif passé ou une anticipation d'un futur possible. Julie par exemple nous expliquait qu'elle faisait face à un manque d'opportunités de publication en comparaison de ses pairs insérés dans des équipes de recherche. Elle réalise une thèse sous forme de monographie et n'a donc pas d'urgence, à proprement parler, de publier des articles. Elle est toutefois consciente de l'importance de ce type de publication quant à ses perspectives de poursuivre une carrière académique dans la recherche, ainsi relativement à des enjeux professionnels à plus long terme.

Maintenant que nous avons parcouru en détail les différentes catégories d'évènements significatifs du quotidien, discutons les tendances générales qui en émergent en tant que leviers ou freins au bien-être et à l'accomplissement du doctorat.

## 3 Leviers et freins au bien-être et à l'accomplissement du doctorat

Une première tendance qui ressort de l'analyse des 256 évènements significatifs rapportés par les doctorant·e·s de l'étude fribourgeoise est que les émotions désagréables sont plus fréquentes et intenses que les émotions agréables. Elles avoisinent les 55 % tous évènements confondus. Ces émotions désagréables ne sont pas « négatives » en soi. Elles tendent à entraîner des conséquences néfastes sur le bien-être subjectif, mais n'ont pas toujours d'effet dommageable sur le parcours doctoral. Dans presque 20 % des cas, l'évènement qui les suscite soutient le cheminement. Ressentir quelques craintes et un peu de stress envers une présentation future, par exemple, peut être fonctionnel et amener les doctorant·e·s à mettre plus d'effort dans leur préparation. Les émotions désagréables peuvent aussi indiquer des moments de confusion dans le

cheminement, sans forcément mettre en danger l'intégrité psychologique de celles et ceux qui les vivent.

Les émotions désagréables peuvent cependant devenir dysfonctionnelles et problématiques pour la santé, suivant leur famille (type d'émotion), leur fréquence et leur cooccurrence sur le long terme, dans des configurations individuelles et environnementales particulières. À l'instar du panorama international, les tendances du quotidien de l'étude fribourgeoise montrent un cocktail d'ingrédients préoccupant : le stress, à la fois aigu et chronique, en proportion élevée et concomitante à d'autres émotions telles l'anxiété, la frustration, la peur et le désespoir. Ces émotions ne sont pas anodines dans le contexte particulier où elles émergent (marqué par une charge importante et continue de travail, une réduction du temps dédié à la recherche, des urgences continuelles, peu de marge de décision, pas ou peu de guidance, des exigences élevées, une forte compétition, etc.). Ensemble, par leur intensité et récurrence, elles constituent un risque tangible pour l'intégrité psychologique de celles et ceux qui les vivent sur le long terme, en tant que facteurs de risque de détresse psychologique, d'épuisement (burnout) et de développement de troubles plus graves, notamment la dépression (Crocq et al., 2016). L'anxiété, la peur et la frustration sont préoccupantes à d'autres titres, relativement aux conséquences et actions qu'elles engagent. L'anxiété peut donner lieu à des déficits cognitifs dans la réalisation des activités (en termes d'encodage de l'information, de traitement de celle-ci et de rappel, donc de mémoire). Elle peut entraîner des comportements de protection et de conservation marqués par le retrait et l'évitement social (Sander & Scherer, 2009a ; Tran, 2009), des conduites ayant des conséquences potentiellement préjudiciables à l'apprentissage et au développement des individus. La peur et la frustration peuvent mener à l'impuissance acquise (« learned helplessness »), en l'espèce, une incapacité apprise des doctorant·e·s à développer leur autonomie, à pouvoir devenir des professionnel·le·s capables de réaliser des recherches de manière indépendante.

Les émotions agréables restent tout de même nombreuses au quotidien. Elles représentent 45 % des vécus. Celles suscitées dans les évènements favorables sont principalement des émotions d'accomplissement (le contentement, la joie, la fierté) et des émotions d'approche (le soulagement, l'espoir, l'intérêt). Les premières soutiendraient la confiance, la créativité, l'appropriation de connaissances et l'affinage du système de valeurs (appuyant notamment la socialisation professionnelle) (Ainley & Hidi, 2014 ; Fredrickson,1998 ; Sander & Scherer, 2009a). Elles

contribueraient aussi à faciliter la participation aux activités de la communauté professionnelle et au renforcement du lien social, en favorisant l'ouverture et la réceptivité aux autres (Tran, 2009). C'est un aspect fondamental du processus d'apprentissage et de subjectivation. Les émotions d'approche auraient une composante plus active que les émotions d'accomplissement, par la vigilance et la mise à disposition de ressources cognitives, motivationnelles et affectives permettant la mobilisation de l'individu dans des activités nécessitant potentiellement effort et persévérance. Elles soutiendraient la créativité et l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences, en plus d'être une ressource essentielle pour combattre le sentiment de détresse et la dépression (Ainley & Hidi, 2014 ; Sander & Scherer, 2009a ; Shankland, 2015 ; Tran, 2009). L'intérêt contribuerait à renforcer le lien entre les personnes et le maintien d'unité sociale (Izard, 1991, cité par Tran, 2009), alors que l'espoir soutiendrait la confiance, la compétence et l'autonomie, ainsi que l'intention et le pouvoir d'action vers les objectifs. Les recherches dans différents domaines, en particulier dans celui de l'éducation, montrent que l'espoir serait un prédicteur de progrès et de succès (Snyder, 2002 ; Snyder et al., 1991). Les émotions d'accomplissement et d'approche, présentes concomitamment dans les évènements favorables du quotidien, permettraient donc aux doctorant·e·s de soutenir leur processus de (trans)formation sur différents plans.

Du point de vue des déclencheurs de ces émotions dans les évènements significatifs du quotidien, qu'ils soient favorables, défavorables ou contrastés, l'analyse des récurrences quant aux configurations individuelles et situationnelles montre que la satisfaction du besoin de compétence est un élément déterminant de l'accomplissement du parcours doctoral et du bien-être des doctorant·e·s. Cela fait référence au fait de percevoir que l'on a des éléments concrets pour sa recherche, apprécier ses progrès, avoir le sentiment d'atteindre ses objectifs et de relever des défis, sentir que l'on maîtrise (relativement) ce que l'on est en train d'accomplir et pouvoir envisager les prochaines étapes. Ces résultats s'inscrivent dans la lignée des études internationales qui soulignent la place centrale de la satisfaction de ce besoin, tant pour l'engagement et la persistance que pour l'intégrité psychologique, notamment comme protecteur d'incursion de stress (Weinstein & Ryan, 2011). La non-satisfaction du besoin de compétence conduirait fréquemment à l'expérience d'un fort stress, ce qui correspond également aux résultats de l'étude fribourgeoise.

Pour ce qui est du besoin d'affiliation, les résultats montrent que les interactions sociales soutenantes contribuent à favoriser le processus de (trans)formation et amènent de la reconnaissance quant aux productions réalisées par les doctorant·e·s et quant à leur place et leur légitimité dans la communauté scientifique. Deux types de soutien émergent particulièrement : la guidance directe et l'implication personnelle, c'est-à-dire le soutien intellectuel et émotionnel de la·du superviseur·e en premier lieu, et dans une moindre mesure celui des pairs et de l'équipe. Ces deux sources de support, fortement intriquées, apparaissent également dans la recherche de Devos et al. (2015), sous la dénomination d'encouragement à la réalisation et à la réussite ("encouraging achievement"). La guidance directe de l'expert·e (notamment par le feedback, l'étayage et la transmission) alliée à l'implication de celle-ci ou celui-ci (échanges sur une base personnelle, bienveillance, considération de l'autre) permettent d'amener des éléments de référence et des repères aux doctorant·e·s pour orienter leurs actions, approfondir leurs idées, (s')évaluer et (se) positionner, ainsi se (trans)former dans un espace sécure. En tant que facteur de consolidation du parcours, l'environnement social constituerait une base fondamentale pour apprendre et se développer et ainsi pouvoir persévérer dans sa formation doctorale. Ce soutien (intellectuel ou émotionnel) n'est cependant pas toujours disponible au quotidien.

Les résultats de l'étude fribourgeoise éclairent beaucoup de situations quotidiennes où les attentes et besoins des doctorant·e·s n'ont pas été comblés – comme l'avaient fait bon nombre de recherches antérieures (par ex. Callary et al., 2012 ; Devenish et al., 2009 ; Gardner & Gopaul, 2012 ; Hockey, 1994 ; Satchwell et al., 2015).

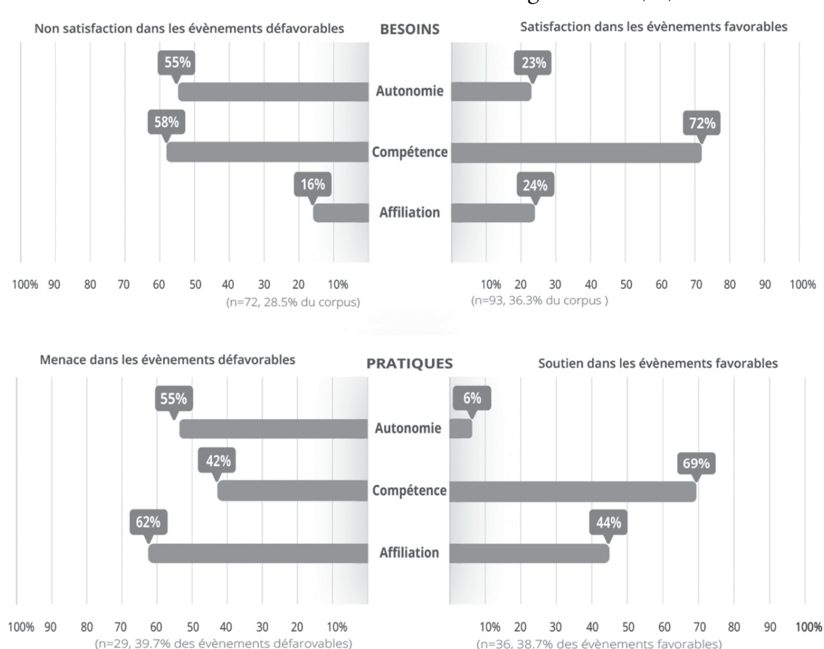
Le besoin d'affiliation est menacé lorsque les modes d'interaction sont basés sur l'individualisme, la compétitivité et les rapports de pouvoir (avec la·le superviseur·e, au sein de certaines équipes, souvent des départements ou de l'institution, ou dans les échanges avec des membres de la communauté scientifique plus large). Ces modes d'interaction sont répandus dans différents contextes, en particulier académiques. Ils sont reconnus comme potentiellement dommageables tant pour la productivité et la créativité que pour le bien-être et la santé des individus (Kinman & Court, 2010 ; Ryan & Deci, 2017 ; Schaufeli & Bakker, 2004). Cette menace au besoin d'affiliation concerne aussi des situations où les doctorant·e·s se sont comparé·e·s à autrui, ont comparé leur progression, leurs opportunités, ce qui a pu conduire à des vécus désagréables, et ce même s'il s'agissait initialement d'un évènement plutôt positif. Ce genre

de résultats doit nous amener à considérer non uniquement le niveau effectif (et objectivé) des compétences, du soutien, etc., mais aussi la perception subjective des individus singuliers, car notre vie émotionnelle est également fortement liée à notre capacité de s'imaginer dans des situations alternatives.

Le besoin d'autonomie, marqué par l'affirmation en actes (prise de décision, orientation personnelle, contrôle sur ses activités) et en paroles (exprimer ses idées, etc.) n'a que peu été exprimé explicitement, à moins qu'il soit entravé, en particulier par la pression temporelle, les contraintes académiques et les difficultés à concilier les demandes émanant des différentes sphères de vies des doctorant·e·s. On retrouve dans ces situations la forte présence de frustration et d'anxiété, ce qui va dans le sens des résultats obtenus par Weinstein et Ryan (2011) dans d'autres contextes. De même, les pratiques de soutien à l'autonomie par l'environnement proche ne sont que peu consignées et/ou perçues par les doctorant·e·s, comme l'illustre le graphique récapitulatif qui suit (figure 6), confirmant une tendance déjà révélée auparavant (par ex. Devos et al., 2015 ; Pyhältö et al., 2012 ; Virtanen & Pyhältö, 2012).

Cela rejoint les résultats de recherches qualitatives où ces aspects n'étaient que peu apparus dans les narrations d'expériences, alors qu'avec d'autres méthodes de recherche (notamment quantitatives), ils apparaissaient davantage (par ex. Van der Linden et al., 2018). Une explication à ce décalage pourrait être liée au statut particulier de l'autonomie. Pour rappel, elle est considérée dans la théorie de l'autodétermination comme le centre de la régulation du comportement (Deci & Ryan, 2000), en tant que « vecteur par lequel l'organisation de la personnalité peut procéder et par lequel les autres besoins sont actualisés » (Ryan & Deci, 2017, p. 97, [traduction de l'autrice]). Sous-jacente et conductive aux autres besoins, il se peut que l'autonomie soit moins « éprouvée » et relevée que les autres besoins. Dans leur ensemble, pris transversalement par rapport aux doctorant·e·s à toutes les phases de recherche, les 256 évènements du quotidien témoignent que l'autonomie est fluctuante et évolue tout au long du parcours dans l'interaction située entre ces apprenant·e·s et leur environnement. Elle ne serait pas acquise « une fois pour toutes » au cours du parcours, mais entraînée, ajustée et développée en continu.

**Figure 6:** Synthèse de la (non) satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux dans les évènements émotionnels significatifs (dé)favorables




Les tendances présentées jusqu'ici mettent bien en lumière les récurrences des éléments individuels et situationnels favorables ou défavorables au bien-être des doctorant·e·s et à l'accomplissement de leur doctorat. Ces résultats descriptifs s'avèrent cependant insuffisants pour comprendre avec finesse la manière dont les doctorant·e·s évoluent au quotidien, ce dont elles·ils ont besoin pour apprendre et se (trans)former en menant des activités de recherche au sein de leur communauté scientifique. La prise en considération holistique des expériences des doctorant·e·s, inscrites dans leur trajectoire d'engagement et dans leur environnement au sein de l'université et en dehors, est décisive pour mieux comprendre la complexité de leur situation et offrir un accompagnement adapté.

## 4 Se (trans)former au travers d'évènements majeurs

C'est l'objectif de la deuxième partie des résultats de l'étude fribourgeoise qui va suivre. Elle va nous permettre d'examiner comment certains évènements majeurs du quotidien affectent le parcours de douze

des 26 doctorant·e·s, d'une part en éclairant les moments de leur processus d'apprentissage et de subjectivation, d'autre part en esquissant les configurations individuelles et situationnelles sous-jacentes qui les facilitent ou au contraire les entravent. Pour pouvoir saisir les dynamiques en jeu entre les individus – avec leurs caractéristiques personnelles (leurs motivations, croyances, etc.) – et leur environnement (composé de leur superviseur·e, des ressources et contraintes notamment institutionnelles, etc.), explorons en premier lieu les grandes lignes de leurs trajectoires d'engagement, afin de planter le décor dans lequel s'inscrivent ces évènements (dé)mobilisateurs.

## *4.1 Les trajectoires d'engagement*

Quatre axes émergent transversalement des parcours singuliers des douze doctorant·e·s de notre échantillon condensé : leurs intentions initiales, l'acte d'engagement en formation, le contexte dans lequel il a eu lieu, l'évolution du sens de cet engagement entre le commencement de leur doctorat et le début de leur participation à l'étude fribourgeoise. Pour mémoire, Camille, Julie, Mathilde et Rachel sont en début de parcours ; Anna, Liz, Nora, Romain et Sonia sont à mi-chemin ; et Daphné, Éric et Magda sont à la fin.

Des similitudes apparaissent dans les éléments individuels – les motivations, les expériences passées, etc. – et dans les éléments situationnels concourant à la décision de s'engager dans un doctorat – en particulier l'accès à l'information, une possibilité d'emploi offrant une (infra) structure au déroulement de la formation doctorale et un financement de celle-ci. En revanche, le sens donné au doctorat et son éventuelle utilité en perspective d'une future carrière professionnelle s'inscrivent dans la trajectoire particulière de chacun·e. Comme nous le verrons plus tard en détail ce sens s'actualise dans les évènements (dé)mobilisateurs.

### *4.1.1 Envisager le doctorat : une diversité de motifs*

La décision de s'engager dans un doctorat est le fruit d'un processus courant sur plusieurs semaines, mois ou années. Dans la majorité des cas, elle s'est construite progressivement durant les études de master par la participation aux activités de recherche réalisées dans une branche d'étude suscitant de l'intérêt, voire de la passion. À part Nora (dont un membre de la famille possède un titre de docteur), aucun·e des autres

doctorant·e·s n'avait envisagé la possibilité de faire un doctorat et de poursuivre une carrière académique avant le début de ses études supérieures.

> Je n'imaginais pas du tout ce que ça pouvait être [le monde de la recherche]. Je suis arrivée un peu comme tout le monde, voyant l'Université […] comme le collège en fait. Sauf que là, je me suis rendu compte que c'était autre chose de vraiment génial […]. Mais je ne me suis pas vraiment posé la question avant le master […] surtout parce qu'en fait, franchement les premières années, un doctorat c'était la médecine (Rachel, boursière, en début de parcours doctoral).

Liz et Romain ont développé cette intention dès le bachelor, transportés par la passion de leur branche d'étude (motivation intrinsèque à la connaissance) et par le sentiment d'avoir découvert un monde et des activités qui les portent (absorption, stimulation intellectuelle). Ils projettent assez tôt une carrière professionnelle en milieu académique. Cette intention, très claire depuis leur entrée à l'université, s'est consolidée durant leurs études de master. Liz, qui est assistante et se trouve en milieu de parcours doctoral, explique par exemple :

> Je trouve assez étonnante la première question que tu m'as posée par rapport à mes motivations à m'engager dans la thèse. Je me suis dit merde, je ne sais déjà pas quoi répondre ! Dans le sens où, en général on sait pourquoi on s'engage à quelque chose. Et là c'est comme si […] le chemin était tracé. Je n'ai pas eu à me dire, est-ce que ? Est-ce que pas ? […] [Même si initialement] je n'aurais jamais pensé mettre les pieds à l'Université. Je me souviens enfant, je passais devant et je pensais, wahoo c'est incroyable, ce n'est pas pour toi, mais c'est incroyable. […] À partir de là, ça a été très vite clair […]. Je me suis dit, si je peux, je ferai un doctorat. J'aime ce contexte de recherche. Ça me passionne. En plus, pour le travail de master, il y avait pas mal de frustrations de ne pas avoir pu faire un travail plus conséquent. Donc, le doctorat, ça me semblait assez idéal pour ça. Après, je pense aussi que mon arrivée à l'Uni… j'ai vraiment découvert un monde […] je m'y sens bien en fait. Enfin, ça dépend aussi dans quel contexte [relationnel], mais je veux dire, j'aime cette émulation intellectuelle et la richesse d'un contexte professionnel où j'apprends continuellement. Ça, c'est quelque chose qui me nourrit […]. J'avais envie de continuer l'aventure.

Pour la majorité des autres, la décision de faire un doctorat était moins nette. Elle s'est construite progressivement durant leurs études de master et en particulier à la réalisation de la recherche individuelle que le master impliquait. Julie, Magda, Daphné, Anne, Éric, Rachel et Mathilde

ont approfondi leurs intérêts thématiques et en ont développé de nouveaux durant leur cursus de master (motivation intrinsèque). Elles·ils ont découvert ce qu'est la recherche et, à l'instar de Liz et Romain, ont trouvé du plaisir à la stimulation intellectuelle que ces activités leur procurent.

> Je me suis rendu compte que ce qui me plaisait le plus c'était de rédiger mon travail de master. J'avais un monstre plaisir à me lever le matin pour faire ça, plus que pour aller travailler. […] Je me suis dit 'ah, mais un boulot où je pourrais faire ça toute la journée ou presque' – à la base, j'ai pensé que ça serait juste faire ça de faire sa thèse, d'être doctorante – et du coup je me suis dit 'ça me plairait beaucoup'. […] Et puis, ma motivation aussi – ce qui est des fois aussi un peu quelque chose de paradoxal, parce que c'est en même temps une source de stress, […] c'est d'avoir quelque chose qui remplirait mes pensées […] pendant longtemps (Julie, assistante, en début de parcours doctoral).
>
> J'ai une espèce d'adrénaline dans le processus de recherche qui me plaît bien. J'aime bien comprendre les choses […] et puis je trouve que c'est une chance inouïe […] d'avoir un temps long pour mener un projet de grande envergure (Magda, employée à l'université, en fin de parcours doctoral).

Julie, Magda, Daphné, Anne et Éric exerçaient une activité professionnelle depuis la fin de leur bachelor. Elles·ils avaient repris des études de master afin de se doter d'outils d'action et de réflexion supplémentaires pour améliorer leur pratique professionnelle et pour pouvoir exercer d'autres fonctions après leur diplôme (mobilité). Elles·ils avaient continué ensuite directement avec un doctorat. Le parcours d'Éric est illustratif de ce genre de trajectoires :

> Ce n'est pas un truc très net [comme] tout d'un coup il y a eu la décision de commencer un doctorat. C'est plutôt, je pense, un truc assez progressif qui s'est fait. […] Il y avait déjà une envie de repartir dans quelque chose au niveau de la formation des professionnel·le·s […] qui m'a amené à faire le master [dans ma branche d'études]. […] C'est dans le cursus du master que s'est développé un peu le goût pour la recherche, pour les thématiques qui sont celles un peu aussi de mon projet de recherche, et ces choses-là. Et puis […] il y a une professeure, celle […] qui est ma directrice de thèse maintenant, qui était aussi la professeure qui intervenait passablement dans le master que j'ai fait, avec qui j'ai eu beaucoup d'échanges à ce moment-là dans des cours, donc qui a développé mon intérêt vraiment par rapport à la thématique et à creuser à ce niveau-là. Et après sur le parcours même de doctorat, je pense qu'il y a aussi quelques échanges avec d'autres personnes, soit en train de faire un doctorat, soit qui pensaient à le faire […]. Ça aussi, ça te fait réfléchir (Éric, boursier, en fin de parcours doctoral).

Dans beaucoup de cas, les professeur·e·s et les équipes d'enseignants des départements, parfois aussi les (ancien·ne·s) collègues d'études, ont eu une importance déterminante dans la décision d'entamer un doctorat, par les informations qu'elles·ils ont transmises, les encouragements donnés, les expériences partagées.

Pour Daphné, la recherche était restée un mystère jusqu'à la fin de son master et c'est plutôt une curiosité à élucider celui-ci qui a été son moteur.

Les raisons principales d'engagement dans un doctorat de Nora, Sonia et Camille diffèrent de celles des autres doctorant·e·s. Si elles éprouvent des motivations intrinsèques pour les thématiques qu'elles étudient (Sonia, Camille) ou pour les méthodes (Nora), leur moteur a une composante extrinsèque saillante. Toutes évoquent l'évitement d'une situation de vie désagréable précipitant leur décision d'engagement dans un doctorat : le chômage et la recherche d'emploi, des activités professionnelles pas nécessairement à la hauteur de leurs attentes avec leur niveau de diplôme. Nora explique :

> Je pense que c'était la question que faire après le master. J'ai pris quelques mois de pause. Et je ne savais pas du tout… m'engager dans un travail ? En tant que diplômée de master [dans ma branche d'études], on sait très bien ce qu'on a comme choix… Voilà. Je ne savais pas trop […]. J'avais vu par hasard l'annonce pour cette place [d'assistanat] avec le thème que je voulais pour mon travail de master, voilà […]. Je n'ai pas l'ambition de faire un postdoc ou de rester dans la recherche, ce doctorat je le fais pour moi, pour avoir mon titre et tout ça, pour x raisons, mais je ne suis pas en train de planter quelque chose qui va m'aider par la suite à avancer [dans une carrière académique] (Nora, boursière, en milieu de parcours doctoral).

Nora envisageait de toute manière de réaliser une formation complémentaire après son master. La formation doctorale s'est révélée un bon compromis du point de vue de sa durée, de son financement ainsi que de la valeur que peut apporter ce titre sur le marché du travail en termes de reconnaissance et/ou de statut, facilitant éventuellement sur le long terme son projet de se mettre à son compte. Pour sa part, Camille considère que le titre serait un atout sur son CV, augmentant ses chances d'être engagée à certains postes de cadre découverts lors d'un stage. Ces emplois n'exigent pas forcément ce niveau de diplôme, mais s'inscrivent dans un contexte professionnel très concurrentiel. En plus de cet atout, le diplôme lui ouvrirait également les portes de l'enseignement en haute école. Pour Sonia, au contraire, le stage qu'elle a réalisé dans l'emploi de ses rêves a

sonné la remise en question totale de ses projets professionnels. Elle ne s'y projetait plus. Ayant beaucoup d'intérêts pour sa branche d'étude, énormément apprécié la période durant laquelle elle était étudiante et rencontrant des difficultés à prendre des décisions déterminantes pour sa vie – et à fermer des portes, comme Camille – la voie doctorale lui paraissait être une solution acceptable pour rebondir et se laisser le temps de reconstruire des projets.

Il serait erroné de déduire que les neuf autres doctorant·e·s dont nous avons parlé plus haut n'ont pas de motifs extrinsèques. Tou·te·s ont un profil de motivations multiples, combinant plusieurs dimensions, bien qu'il s'agisse de régulations motivationnelles davantage autodéterminées que contrôlées. La plupart reconnaissent la valeur sociétale du titre de docteur et les bénéfices qu'il pourrait leur apporter. Mais leur moteur est surtout nourri par le processus de réalisation (motivations intrinsèques) et ses impacts sur leur personne et/ou sur les bénéfices futurs de leur formation doctorale en termes de potentialités et compétences professionnelles (motivation identifiée).

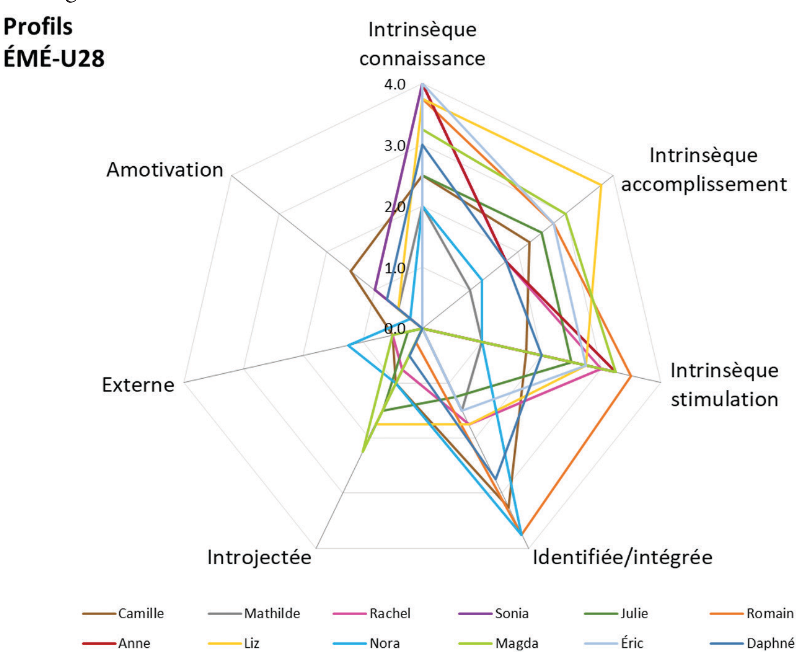
Des orientations de motivation introjectées faibles à moyennes se retrouvent dans le profil de huit doctorant·e·s (Camille, Daphné, Julie, Liz, Magda, Nora, Romain, Sonia). Cette dimension ne concerne pas le plaisir ressenti au dépassement de soi ou à la réalisation d'une production personnelle inédite (motivation intrinsèque à l'accomplissement). Elle relève plutôt d'une certaine pression ressentie à accomplir le doctorat ou à ne pas l'abandonner (par ex. rendre fiers ou ne pas décevoir ses parents ou ses proches, (se) prouver son intelligence et sa capacité à réussir). Magda et Sonia expliquent :

> Je me suis rendu compte de ça un jour, que ça a pu jouer, la petite dernière [de la fratrie] qui a quand même besoin de prouver qu'elle était aussi… Je ne sais pas […]. Il y a peut-être aussi cette notion-là, même si je ne le vis pas comme un adoubement social… mais c'est plutôt par rapport à moi-même (Magda, employée à l'université, en fin de parcours doctoral).
>
> Au fond […], il y a quand même aussi de la pression externe de satisfaire des attentes de la société, mais aussi des gens proches de moi. Ce n'est pas très fort, ce n'est pas que je me lève le matin et je me dis, merde, maintenant il faut que j'analyse mes données parce que mes parents … […] [Mais] je ne veux pas les décevoir et pas finir mon doctorat (Sonia, assistante, en milieu de parcours doctoral).

Ces tendances sont observables graphiquement sur le radar ci-dessous (figure 7), présentant le score des doctorant·e·s sur chacune des formes de

motivations évaluées sur l'Échelle de Motivation en Éducation (ÉMÉ-U28 ; Vallerand et al., 1989). Zéro correspond à l'absence de ce type de motivation et 4 à une forte présence.

**Figure 7:** Vue des profils de motivation des doctorant·e·s de l'étude fribourgeoise (échantillon condensé)




Ces motifs ont été essentiels, mais non suffisants à l'engagement dans un doctorat. La pose de l'acte permettant le commencement effectif de la formation a été facilitée par une opportunité particulière : trouver un financement et un cadre de travail propice à la réalisation de la thèse.

### *4.1.2 L'acte d'engagement : une possibilité et quelques barrières*

La vacance d'un poste d'assistant·e, d'enseignement ou de recherche (bourse), assurant un salaire pour vivre, une structure institutionnelle – c'est-à-dire notamment un temps dédié à la recherche, des horaires flexibles, etc. – une structure sociale – offrant l'insertion dans une équipe, dans un réseau de chercheuses et de chercheurs, de pairs au

sein du milieu académique – et des infrastructures (un bureau, un ordinateur, des ressources matérielles) ont pesé dans la décision des douze doctorant·e·s de l'échantillon condensé de concrétiser leur acte d'engagement. Toutes et tous ont évoqué l'importance de ces conditions institutionnelles, sociales et matérielles.

Si Mathilde, Liz, Nora et Sonia ont pris l'initiative de poser leur candidature à une offre d'emploi publiée, Daphné, Anne et Rachel ont été recrutées par les professeur·e·s dirigeant leur travail de master. Pour les autres, Camille Éric, Julie, Magda, Romain, cela a été une combinaison de ces deux options.

Julie, Magda, Daphné et Éric ont démissionné d'un emploi satisfaisant dans le secteur privé pour réaliser leur doctorat dans des conditions qu'elles·ils jugeaient appropriées, c'est-à-dire d'être inséré·e dans la communauté académique, d'éviter de réaliser leur recherche sur leur temps de loisirs, etc. Ce changement a eu d'importantes conséquences financières, le salaire d'assistant·e étant beaucoup moins élevé que leurs revenus précédents (barrière). La question du salaire bas est également une préoccupation des autres doctorant·e·s, en relation notamment avec les coûts engendrés par leur formation doctorale (par exemple pour les frais et émoluments d'inscription, les déplacements en vue de récolter leurs données, les frais de programmes informatiques, de participation à des conférences, à des séjours de recherche à l'étranger, etc.), des coûts qui ne sont souvent que partiellement pris en charge par l'institution (via leur département et/ou leurs projets de recherche) ou par leurs programmes doctoraux ou des fonds d'associations. Rachel et Romain soulignent la forte concurrence dans leurs domaines respectifs et les exigences implicites liées à l'accès potentiel à une carrière académique. Un·e doctorant·e n'ayant pas publié assez, n'ayant pas effectué un certain nombre de séjours à l'étranger d'une durée suffisante verra ses chances de carrière extrêmement réduites. La pression financière s'accroît d'autant plus que certain·e·s, comme Rachel, avaient contracté une dette pour financer leurs études antérieures.

En plus de leur adaptation à un nouveau contexte professionnel, Anne, Daphné et Mathilde ont dû s'adapter à un nouvel environnement de vie, puisqu'elles ont dû déménager. Pour Daphné, cela constituait l'une de ses motivations principales, pour Anne et Mathilde cela a été une conséquence de leur décision d'entamer un doctorat.

L'engagement dans un doctorat n'est pas dû qu'à des possibilités et des ouvertures. S'engager dans cette formation implique également des renoncements plus ou moins importants.

### *4.1.3 Le contexte de l'engagement : le choc des environnements*

L'acte d'engagement s'inscrit dans un contexte professionnel, celui de l'Université de Fribourg, de l'une de ses structures organisationnelles (département, institut, centre), d'une équipe (de recherche et/ou d'enseignement), ainsi que dans une relation de dépendance avec un·e ou plusieurs superviseur·e·s, et dans une communauté scientifique plus large. Il s'inscrit aussi dans un contexte privé et familial. Ces différents environnements amènent un soutien ambivalent selon les situations de chacun·e.

Romain évalue l'accès à des ressources humaines académiques hors supervision comme très satisfaisant, puisqu'il lui assure un potentiel soutien théorique et méthodologique, et fournit des opportunités régulières d'échanges et de feedbacks (par les interactions avec son équipe, ses pairs, etc.). Anne et Liz ne perçoivent que peu de ressources dans leur réseau professionnel proche, même si elles sont insérées dans un projet de recherche. Les neuf autres doctorant·e·s estiment que leur accès à ces ressources est plutôt modéré.

Pour ce qui est de la supervision, Rachel, Nora, Magda, Éric et Romain évaluent le soutien de leur superviseur·e comme élevé. Il s'agit souvent de la personne les ayant supervisé·e·s pour le master. Romain explique les raisons pour lesquelles il estime que le soutien qu'il reçoit est de qualité :

> On a des profs qui n'ont pas un ego surdimensionné. C'est très agréable. Ils ne nous exploitent pas non plus, au contraire, ils sont toujours très soucieux – même si ce n'est pas leurs propres doctorants – de faire attention 'ah [Romain] est-ce que vous avez assez de temps pour la thèse ? Vous êtes trop chargé ?' Souvent ils demandent, ils s'inquiètent […]. [Ma superviseure] est très bienveillante. Elle s'inquiète de ma thèse évidemment, où j'en suis, qu'est-ce que je fais, etc., mais c'est aussi comment je vais […]. Elle partage volontiers, mes collègues aussi, que ce n'est pas toujours facile […], ça, c'est rassurant aussi humainement. La supervision, l'accompagnement, mais aussi le partage de ses expériences à elle […] C'est plus que cet îlot de sûreté où on va quand on a besoin, c'est qu'en fait on est toujours en lien (Romain, assistant, en milieu de parcours doctoral).

Anne, Daphné, Julie, Liz et Mathilde ne perçoivent qu'un soutien modéré de la personne qui les encadre. Mathilde, assistante en début de parcours doctoral, explique notamment :

> Déjà, tu ne le connais pas le Prof. […] Je trouve qu'il faut vraiment comprendre la personne. Et moi, c'est une chose, normalement j'y arrive, mais avec mon superviseur, j'ai de la peine. Enfin, je comprends comment il est, donc je dois accepter comment il est et m'adapter à sa façon d'agir et de demander. Mais on ne sait jamais quand demander […] C'est juste vraiment comme s'il y a un petit mur […] Il a plein de ressources. Moi je vois ces ressources, elles sont là […]. Je vois que j'ai tout pour finir, il faudrait juste avoir l'accès.

Sonia et Camille évaluent le soutien offert par leur superviseur·e comme étant plutôt faible. Sonia décrit sa relation :

> plutôt [comme] un rapport, je ne dirais pas de combat, mais presque […] Je ne vois pas dans ma prof. une figure d'inspiration et de motivation avec laquelle je peux développer beaucoup les idées et avoir un échange libre, stimulant… ça, je ne l'ai pas. Je l'avais en fait avec mon prof. du master. Et probablement je me suis aussi rendu compte de ça un peu après… (Sonia, assistante, en milieu de parcours doctoral).

Camille a constaté quelques mois après le début de son doctorat que sa vision du doctorat était très différente de celle de son superviseur :

> Quand j'ai commencé, j'ai eu plusieurs discussions avec mon professeur. J'avais l'impression au début qu'on était sur la 'même page'. […] Et après un moment, j'ai constaté, d'accord on n'est peut-être pas toujours sur la même […] Il m'a guidée vraiment dans une direction où finalement ça sera quand même une monographie. Je sais aussi que je dois faire certaines choses sans [son] support […]. Ce n'est pas trop qu'il n'est pas intéressé, mais aussi à cause de sa disponibilité. Comme il n'a pas l'expérience dans les choses comme écrire les articles et tout ça, il ne veut pas investir trop de temps dans cela non plus (Camille, assistante et employée dans le privé, en début de parcours doctoral).

Au-delà de ces contacts ciblés, Anne, Daphné, Liz, Nora, Magda, Mathilde, Sonia et Romain déplorent le peu de temps d'échange en raison des agendas surchargés, tout comme l'individualisme, la duplicité, la rivalité et la concurrence dont sont souvent empreintes les interactions dans leur département, voire parfois dans l'équipe, mais particulièrement au sein de l'institution et du milieu académique plus large, alors qu'elles·ils aspirent à des relations permettant les échanges authentiques

et personnels, et à des formes de collaboration dans leurs activités. Cette collaboration, bien que prônée par les instances institutionnelles et la communauté scientifique (dans les référentiels de compétences, les chartes, etc.), est perçue comme relativement peu présente et expérimentée concrètement dans les interactions au quotidien.

En outre, il semble que des configurations particulières au niveau des dynamiques d'équipes proximales et/ou de recherche, des relations avec les superviseur·e·s et des types de projets de thèse impactent la participation et le sentiment d'intégration des doctorant·e·s dans leur communauté. Les doctorant·e·s ne se sentent pas intégré·e·s dans la communauté scientifique de manière équivalente. Daphné et Rachel, dont le doctorat est financé par une bourse, ressentent un fort sentiment d'exclusion vis-à-vis de l'institution universitaire et des équipes avec lesquelles elles ont eu du mal à entrer en contact, malgré la proximité physique des bureaux. Elles ont exprimé une difficulté à faire partie des canaux d'informations leur permettant d'avoir accès aux activités, formations, à la vie institutionnelle sur le lieu où elles travaillent. Julie manifeste une difficulté similaire, mais en ayant un emploi d'assistante au sein de l'université. N'étant pas dans le projet de recherche mené par ses superviseur·e·s (en réalisant un projet individuel), elle a le sentiment de n'obtenir que peu d'informations ou de sollicitations à participer aux activités scientifiques et se sent parfois isolée de ses collègues, contribuant pour la plupart audit projet. Éric, assistant de recherche, n'a pas fait mention de ce type de difficultés.

Enfin, si les doctorant·e·s sont globalement bien soutenu·e·s par leurs proches dans cette aventure, leur décision et leur acte d'engagement n'ont pas toujours eu un écho favorable dans leur sphère privée. Camille et Rachel font face à une situation d'importante désapprobation de certains membres de leur famille.

> J'ai plusieurs personnes de mon entourage qui m'ont demandé pourquoi tu fais ça ? […] C'est une autre mentalité. C'est un peu la différence des générations aussi. […] Par exemple [un membre de ma famille] a l'impression [que si] t'es une femme, t'as pas besoin d'être bien éduquée. Ça suffira que tu te maries un jour […]. Ce n'est pas moi qui doute […] [c'est] ma famille qui doute. Et je veux aussi leur montrer [que] moi, j'arrive à faire ça (Camille, assistante et employée dans le privé, en début de parcours doctoral).

> J'ai l'impression que plus j'essaie de rendre accessible ce que je fais ou de dire que je suis prise pour une conférence, et [plus mon proche] voit plutôt

> ça comme une manière de frimer en fait. Et qui est inutile pour la société. Du coup, j'ai arrêté de raconter, parce que j'ai compris que ça ne changerait pas […]. Parce que je n'ai pas du tout une famille qui est là-dedans. […] Ils me soutiennent pas ou peu, et ils ne partagent pas ma motivation. Au début, c'était assez difficile à admettre parce qu'on a envie de faire partager à ceux qu'on aime. Après je me suis rendu compte que ce qui est plus important, c'est mon partenaire (Rachel, boursière, en début de parcours doctoral).

Dans la famille de Mathilde, une incompréhension vis-à-vis de son choix d'opter pour une voie académique est également présente, mais ses proches l'épaulent. D'autres, malgré le soutien de leurs proches, ont fait face à des questionnements et à des visions stéréotypées de leur nouveau statut d'assistant·e et de doctorant·e, comme un travail « tranquille », facile, peu contraignant ou pénible, où on lit toute la journée, où l'on a beaucoup de vacances et qui ne sert pas à grand-chose « concrètement ». Les doctorant·e·s peuvent ainsi parfois avoir le sentiment de ne pas être reconnu·e·s dans leurs difficultés et en conséquence, une impression d'obtenir un soutien parfois peu profitable, parfois contre-productif, du fait du manque de connaissances du milieu académique, de ses pratiques et de ses enjeux par leurs proches (par ex. Julie, Romain).

Maintenant que nous avons exploré les éléments principaux de la décision et de l'acte d'engagement dans un doctorat et les conditions de réalisation de celui-ci, nous allons porter notre attention sur le sens que les doctorant·e·s construisent en perspective de leur carrière et la manière dont il a évolué depuis leur engagement en formation doctorale jusqu'au début de leur participation à l'étude fribourgeoise.

### *4.1.4 La (re)construction du sens du doctorat et du projet professionnel*

Les douze doctorant·e·s se sont placé·e·s dès le début de leur engagement comme actrices et acteurs de leurs choix (recherche de financement pour leur doctorat, etc.), même lorsque ceux-ci ont été partiellement contraints. Le choix de la thématique et de l'objet de recherche, par exemple, a été plus ou moins imposé, souvent déterminé par le financement du doctorat (bourse) et la nature du projet de l'équipe ou par les intérêts et axes de recherche des superviseur·e·s. Des compromis ont parfois été trouvés, facilement pour Romain, après des négociations ardues pour Anne, Camille ou Mathilde. Ce type de contrainte n'a pas été perçue comme tel par tou·te·s les doctorant·e·s. Daphné explique :

> Tout le projet était rédigé en fait quand j'ai été engagée, une fois que les sous étaient là. […] je suis arrivée après ma collègue […] elle avait déjà choisi un thème, du coup […] c'était assez dirigé. D'un autre côté, je ne me serais pas lancée dans une thèse sans projet externe. Donc c'était OK pour moi de faire comme ça (Daphné, assistante, en fin de parcours doctoral).

De fortes aspirations de contribution sociale émergent des parcours des douze doctorant·e·s, qui au-delà des exigences institutionnelles visent l'enrichissement des connaissances dans leur domaine scientifique. Elles·ils questionnent le sens et l'utilité de leurs (futurs) travaux et de leurs actions pour la société (aspiration existentielle intrinsèque). Si Romain veut donner une voix à des populations en marge, Julie, Magda et Sonia souhaitent, par une meilleure compréhension des processus sociaux, améliorer le vivre-ensemble des collectivités. Nora, comme Magda, met un point d'honneur à la vulgarisation scientifique afin d'en faire profiter le plus grand nombre. Pour Anne, Éric et Mathilde, il s'agit d'améliorer ses propres pratiques et celles des professionnel·le·s, ainsi que les politiques institutionnelles afin de favoriser la prise en charge, l'intégration et/ou l'inclusion de certaines populations. Les doctorant·e·s sont également mu·e·s par des aspirations relationnelles fortes. Anne explique :

> Je ne suis pas là seulement pour avoir un doctorat au niveau théorique, mais aussi pour travailler 5 ans avec quelqu'un […] On n'est pas des machines à écrire des articles. On est des personnes […]. Apprendre, c'est mon premier vrai travail. […] Et là j'ai beaucoup appris en fait, pas seulement la thèse […], je sens que je m'enrichis […]. Ce n'est pas dans un cours où tu vas apprendre ça, et ça, j'adore (Anne, assistante, en milieu de parcours doctoral).

Les doctorant·e·s ont des perceptions hétérogènes, plus ou moins précises, de la carrière qu'elles·ils visent et l'utilité professionnelle de leur formation. Rachel et Romain ont envisagé la carrière académique menant au professorat dès le début. Nora et Camille nourrissent plutôt le projet de travailler hors de l'Université. Julie et Sonia ne se projetaient pas réellement dans l'après-doctorat lorsqu'elles ont débuté leur formation. Julie continuait à se projeter dans son métier précédent, mais en y amenant de nouveaux atouts, à l'instar de Anne, Magda et Daphné. Ces quatre doctorantes ont évoqué le plaisir qu'elles ressentaient à faire de la recherche durant leur doctorat, plaisir qui les faisait songer à garder un pied dedans (et éventuellement dans l'enseignement), en parallèle à une activité professionnelle au sein ou en hors de l'université. Pour Mathilde et Éric, l'envie de transmettre et de former était présente dès

le master. Ces deux doctorants ont envisagé une carrière académique dès le début de leur doctorat. Bien qu'Éric considère la possibilité du professorat, il n'a pas de fonction précise en tête et voit le doctorat et son emploi à l'université plutôt comme un accès à un milieu professionnel qui l'intéresse. Il se satisfera d'un emploi alliant enseignement et recherche. Mathilde souhaite travailler dans ce milieu, mais pas en tant que professeure. Pour Liz, c'est la stimulation procurée par ce contexte professionnel qui a formé ses intentions de continuer à travailler dans le milieu académique après le doctorat, mais à l'instar de Mathilde, sans intérêt particulier pour la carrière de professeure. Toutes deux se projettent également ailleurs.

Les expériences vécues par les doctorant·e·s depuis le début de leur formation, façonnant leurs perceptions du milieu académique et de son fonctionnement, ont exercé une influence importante sur la construction (continue) du sens de leur engagement et leur projection de carrière. Pour une majorité des doctorant·e·s (en particulier Daphné, Liz, Magda, Mathilde, Nora, Romain et Sonia), les valeurs sous-jacentes perçues dans leur environnement et leur communauté scientifique confrontent leurs valeurs et aspirations personnelles, sociales et professionnelles. Le milieu académique tel qu'elles·ils ont découvert depuis les « coulisses » (pour reprendre une image donnée par Romain), est souvent ressenti comme extrêmement concurrentiel, peu collaboratif, favorisant la précarité (par des salaires bas et des contrats à durée déterminée qui s'accumulent), et ayant un coût élevé pour la sphère personnelle et familiale réelle ou projetée (masse de travail ne permettant pas une balance satisfaisante entre vies privées et professionnelles, heures supplémentaires, nécessité de mobilité de longue durée). Le milieu académique est également perçu comme posant des injonctions contradictoires et paradoxales aux professionnel·le·s, par exemple celles de mener des recherches et un enseignement d'excellence avec très peu de ressources temporelles, humaines, financières et matérielles. Ce contexte de travail n'a pas été sans conséquence pour plusieurs d'entre elles et eux. À titre d'exemple Liz, Romain et Nora se sont retrouvé·e·s proches de l'épuisement durant des périodes très critiques de leur parcours.

> Il y a quand même eu de grosses remises en question lors de périodes difficiles en termes de surcharge, qui moi m'ont… je pense, on apprend à se blinder, mais ça m'a tellement ébranlée que ça en est venu à la limite de me dire que j'allais arrêter alors que je faisais vraiment quelque chose qui me plaisait (Liz, assistante, en milieu de parcours doctoral).

> Je travaillais tout le temps, beaucoup d'heures, continuellement, le week-end compris. Je disais toujours c'est que deux ou trois heures par jour le samedi ou le dimanche. Mais c'est quand même des heures, psychologiquement je savais le vendredi, demain il faut que je fasse encore ça et ça. Jamais de répit en fait. Je ne me laissais jamais de répit […]. J'avais fait – pas un burnout, parce que ça aurait été beaucoup plus grave – mais une sorte de crise […]. Je me suis arrêté deux semaines. Là ça allait vraiment plus (Romain, assistant, en milieu de parcours doctoral).

> Est-ce que j'ai le droit de prendre quelques heures ? J'ai vraiment ce stress qui monte… je suis allée voir le médecin parce que j'ai vraiment traversé une période où j'avais des migraines, j'étais vraiment très très mal tous les jours. Le médecin a dit que c'était le stress et tout ça. Qu'on pouvait faire d'autres examens pour creuser, mais j'ai dit, je peux pas tomber en arrêt maladie parce que j'ai mes rendez-vous, j'ai le projet. C'est toujours en fin de semaine, j'ai l'impression que je ne vais pas tenir, que je ne vais pas pouvoir bosser le lundi. Et après, on prend ses forces où on peut, comme on peut. Je sais que ce n'est pas une bonne situation. Forcément, il y aura un moment où ça va plus continuer comme ça. […] Je sais que même si je vais avoir de plus en plus de pression – parce que forcément si mes superviseurs, ils me mettent la pression, c'est aussi pour mon bien – je me dis que c'est une pression qui aura une fin forcément, au bout d'un an. Mais je sais qu'une période d'un an c'est très très long, quand la santé tout ça c'est en train de s'effondrer. Et c'est presque une course contre la montre : je vais tenir jusqu'à l'été prochain, tout en me disant [il faut] que je tire l'alarme maintenant, mieux vaut peut-être prendre deux ou trois semaines de vacances pour me ressourcer, reprendre des forces […]. Il y a une ambivalence entre ce que je devrais faire, ce que moi je me permets de faire et … [ce que le projet exige] (Nora, boursière, en milieu de parcours doctoral).

De manière générale, si les doctorant·e·s de l'étude reconnaissent avoir une part de responsabilité dans les situations délicates qu'elles·ils vivent au quotidien (impliquant leur perception d'un travail « bien fait » pour leur thèse et/ou le projet auquel elles·ils contribuent, leur activité d'assistant·e, leur responsabilité vis-à-vis des étudiant·e·s auxquel·le·s elles·ils enseignent, leur organisation et priorisation des activités), elles·ils soulignent des pressions plus ou moins implicites de l'institution et de ses membres.

Plusieurs doctorant·e·s mentionnent la délicate question de leur statut, qui les met dans une situation de double dépendance : leur responsable hiérarchique pour l'assistanat est également leur superviseur·e de thèse et a donc un pouvoir important quant à leur futur, nommément des enjeux en termes de certification de la thèse d'une part et d'autre part d'emploi, d'apport financier permettant de subvenir aux besoins,

voir à plus long terme, de recommandations et de réseau. Pour Nora, ces pressions étaient souvent explicites et il semble qu'elle ait vécu des violences psychologiques durant plusieurs mois voire années. La situation a pu évoluer peu avant la fin de sa participation à l'étude, après le départ d'un membre de son équipe. Ce départ a signé pour elle une nouvelle dynamique de groupe, plus positive et constructive. D'autres doctorant·e·s ont témoigné de pratiques et comportements évalués comme des abus de pouvoir ou de la « négligence » (être « utilisé » pour régler des affaires privées, avoir peu d'interactions de qualité, peu de soutien, car les acteurs de l'environnement proximal sont débordés) (par ex. Camille, Daphné). Ces pratiques sont présentées comme une sorte de norme dans le milieu académique et même parfois considérées comme des stratégies pédagogiques admises et délibérées (par être « poussé » au stress extrême pour se dépasser, être jeté dans l'eau froide sans feedback pour « apprendre à nager »).

Les doctorant·e·s ayant vécu ce type d'expériences ont été ébranlés dans leurs valeurs et aspirations existentielles (qualité des relations, importance et place de la vie privée, etc.), dans la perception du métier de chercheuse et de chercheur (idéaux en termes de manière de réaliser la recherche, de qualité des productions). Cela a également été le cas lors de la traversée de périodes critiques menaçant leur intégrité psychologique (stress aigu et chronique, harcèlement, etc.). Ces expériences ont contribué à moduler, parfois à réorienter, leurs intentions de carrière et leurs projections dans le milieu académique (notamment dans le cas de Magda Romain, Liz, Daphné).

> Je ne me reconnais pas et j'ai clairement déjà perdu la partie au sens où […] rien que mes choix personnels ou familiaux font que je ne vais pas faire 5 postdocs à l'étranger et que s'il y a un poste qui s'ouvre à Toulouse demain je ne vais pas postuler parce que j'ai une famille ici et que je n'ai pas envie de rentrer dans cette logique-là, que je m'y reconnais pas, que je ne vois pas forcément le sens d'une carrière à tout prix. […] Par contre pour l'instant je m'y sens bien et puis pour l'instant je trouve que c'est stimulant et agréable. Tant que ça l'est, j'entends continuer, mais je me vois plutôt rentrer dans des formes un peu hybrides (Magda, employée à l'université, en fin de parcours doctoral).

> C'est très concurrentiel, ça fonctionne beaucoup aux relations privilégiées, [au] pistonnage. Après on peut dire, c'est partout comme ça, mais je trouve que c'est un peu une excuse facile que ça marche toujours comme ça. Je trouve ça très rude. [Et] je trouve que le prix à payer pour une stabilité – je ne parle même pas d'être professeur, moi ça ne me procure aucun … ce

> n'est pas une gratification, je m'en fous quoi, mais par contre, c'est des postes stables – et ça, ça devient de plus en plus rare. Je trouve qu'il y a une précarisation… […] On débute [puis] quand on a […] 40, voir 50 ans on est toujours dans les statuts, enfin dans un poste du corps intermédiaire avec des contrats à durée déterminée, des salaires franchement moyens, quand on a une famille […] ça risque de pas être facile. Donc je suis un peu mitigé maintenant. C'était vraiment mon idée [de faire une carrière académique], je fonçais, sans trop connaître ce milieu (Romain, assistant, en milieu de parcours doctoral).

Pour Rachel, le chemin vers son objectif de carrière (le professorat) s'avère difficile à plusieurs niveaux. Elle perçoit qu'il est parsemé d'exigences implicites en termes d'activités (par ex. nombre de participations à des congrès, séjours à l'étranger pendant et après le doctorat). Bien que passionnantes, cela s'avère onéreux, et donc sources de stress dans sa situation financière déjà délicate. Ces contraintes ne facilitent pas non plus la projection dans une vie familiale équilibrée. Au détour d'un atelier pour doctorant·e·s, Rachel a pu être rassurée sur la faisabilité de ce projet privé en parallèle à une carrière. Pour Éric, qui n'envisage pas une carrière précise, cette « réalité », dont il partage certaines perceptions avec les autres doctorant·e·s de l'échantillon, n'affecte pas son envie de rester dans le milieu académique, mais contribue au maintien d'une ouverture dans ses projections de carrière :

> Mon but après le doctorat c'est de travailler dans quelque chose qui idéalement permette de combiner la recherche et l'enseignement… Pas spécialement professeur, mais idéalement c'est de pouvoir travailler dans le monde académique. Après, le statut […], je ne me fais pas d'illusions non plus, je pendrai aussi ce que je trouve (Éric, boursier, en fin de parcours doctoral).

Pour Nora et Sonia, leurs expériences dans le milieu académique et leur perception de celui-ci ont conforté leur intention de ne pas continuer à y travailler après le doctorat.

Maintenant que nous avons posé les grandes lignes des trajectoires d'engagement des douze doctorant·e·s, nous allons nous intéresser aux évènements majeurs de leur quotidien, ceux qu'elles·ils ont désignés comme particulièrement (dé)mobilisateurs et qui ont contribué à soutenir ou à compromettre leur processus d'apprentissage et de subjectivation. Commençons par ceux qui ont entravé le processus. Après avoir esquissé les caractéristiques transversales à cette catégorie, nous détaillerons les situations vécues par chaque doctorant·e·s, en nous appuyant notamment sur des vignettes permettant d'en saisir l'essence.

## 4.2 Évènements démobilisateurs

Les évènements démobilisateurs sont, à quelques exceptions près, issus de la catégorie des évènements significatifs défavorables du quotidien. Globalement, ils tendent à faire obstacle au cheminement des doctorant·e·s et à diminuer leur bien-être. Ils constituent dans la plupart des cas une entrave à la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux et des aspirations, et entraînent davantage de régulations motivationnelles contrôlées, c'est-à-dire plutôt externes et/ou introjectées. Leurs motivations plus intrinsèques et/ou intégrées sont souvent étouffées.

Dans ces moments démobilisateurs, les doctorant·e·s ne se distinguent pas en fonction de la phase de doctorat dans laquelle elles·ils se situent, ni du soutien perçu dans leur environnement. Les évènements démobilisateurs peuvent cependant être regroupés en deux familles : d'une part des situations où les doctorant·e·s ont eu l'impression de stagner, d'être bloqué·e·s et/ou désemparé·e·s et, d'autre part, des situations qui ont heurté et questionné leurs valeurs et aspirations (voir tableau 9).

**Tableau 9 : Répartition des évènements majeurs démobilisateurs en famille de cas**

| | Phase du doctorat | | | Soutien perçu de l'environnement (score 0 faible - 4 fort) | Catégories d'évènements démobilisateurs | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Début | Milieu | Fin | | Stagner, errer et se sentir désemparé·e | Heurter et questionner ses valeurs et aspirations |
| Camille | X | | | 1.6 | | X |
| Mathilde | X | | | 2.3 | X | |
| Rachel | X | | | 3.4 | X | |
| Julie | X | X | | 1.9 | | X |
| Anne | | X | | 2.8 | | X |
| Nora | | X | | 3.7 | X | |
| Sonia | | X | | 1.5 | X | |
| Romain | | X | | 3.8 | X | |
| Liz | | X | | 2.5 | X | |
| Magda (1) | | X | X | 3.9 | X | |
| Magda (2) | | X | X | 3.9 | | X |
| Daphné | | | X | 1.9 | | X |
| Éric | | | X | 3.1 | | X |

Les évènements impliquent, dans le premier cas – stagner, errer, se sentir désemparé·e – des activités demandeuses en énergie et en effort alors qu'elles n'amènent pas (ou peu) de bénéfice concret ou perceptible sur le moment, bousculant le sentiment de compétence de celles et ceux qui les vivent (perception de ne pas avoir d'emprise, même partielle, sur ce qui est entrepris et de progresser). Ces évènements mettent également en exergue l'importance de l'environnement social proche des doctorant·e·s et des conditions institutionnelles dans lesquelles elles·ils réalisent leur doctorat, dans des configurations qui affectent directement la manière dont elles·ils peuvent accroître leur autonomie en paroles et en actes, apprendre et mobiliser leurs connaissances, développer leurs compétences pour créer de nouvelles pratiques et modes de pensée. Dans un environnement académique marqué par des codes, des normes et des pratiques parfois très implicites, l'absence de repères, de guidance directe et de soutien affectif dans les moments critiques peut amener les doctorant·e·s à douter d'elles et d'eux-mêmes, nuire à leur santé et/ou les amener à envisager de quitter le monde académique pendant ou après leur doctorat. C'est particulièrement le cas lorsque ces périodes d'errance, d'impuissance et parfois de désespoir se prolongent.

C'est également le cas lorsque les doctorant·e·s perçoivent des valeurs incompatibles avec leurs propres valeurs et/ou des situations qui compromettent leurs aspirations (inégalités, précarité, qualité de vie familiale moindre), ce qui les contraint à opérer des choix. Les évènements de cette deuxième famille de cas touchent principalement des moments de construction, par les doctorant·e·s, de leur positionnement et de leur posture de chercheuses et chercheurs, au travers de leurs propres yeux et dans le regard de celles et ceux avec qui elles·ils interagissent au quotidien.

Découvrons ces évènements démobilisateurs plus en détail en commençant par ceux qui ont porté sur des expériences d'impasse.

### *4.2.1 Stagner, être bloqué·e, se sentir désemparé·e*

Les évènements démobilisateurs concernent, pour moitié, des expériences intenses de paralysie et d'impasse. Comme le montre le tableau 10, ils requièrent beaucoup d'efforts, tendent à ne pas nourrir les motivations et les aspirations des doctorant·e·s et à ne pas satisfaire (la plupart de) leurs besoins fondamentaux. Ils ont un impact défavorable sur leur bien-être et sur leur doctorat (sauf pour Magda). Les émotions qu'ils suscitent sont en grande partie désagréables. En règle générale, les doctorant·e·s se sont senti·e·s plutôt inefficaces pour faire face à ces situations.

**Tableau 10 : Matrice des évènements bloquants démobilisateurs**

| **Prénom** | | **Caractéristiques de l'évènement** | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **Soutien perçu dans l'environnement** | **Pattern émotionnel** | **Emotions** | **Impact bien-être** | **Impact doctorat** | **Besoin d'autonomie** | **Soutien à l'autonomie** | **Besoin de compétence** | **Guidance /structure** | **Besoin d'affiliation** | **Implication** | **Aspirations existentielles et motivations saillantes** | **Effort investi** |
| Mathilde | ≈ | +/- | Contentement, déception, ennui, perte d'espoir, honte, désespoir. | ← | | ✗ | ✗ | ✓✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ~~MIS MIA~~ INTRO ~~relat contrib~~ | ↑ |
| Rachel | ↑ | +/- | Joie, intérêt, espoir, stress, culpabilité, haine, irritation, colère. | ← | ← | ✗ | | ✗ | | ✗ | | ~~MIS MIC~~ INTRO | ↑ |
| Romain | ↑ | +/- | Intérêt, désintérêt, stress, peur, anxiété, envie (fuite). | ← | ← | ✗ | | ✗ | | | | ~~MIS MIC~~ MIC ~~MIA~~ | ↑ |
| Nora | ↑ | - | Perte d'espoir, ennui, tristesse, colère, déplaisir, stress. | ← | ← | ✗ | | ✗ | | ✗ | | ~~MIS MIA relat~~ | ↑ |

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Sonia | ↓ | - | Désintérêt, déplaisir, stress, frustration, peur, culpabilité. | ← | ← | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ~~MIS MIA~~ INTRO | ↑ |
| Liz | ≈ | - | Désespoir. | ← | ← | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ~~MIS MIC MIA~~ | ↑ |
| Magda (1) | ↑ | +/- | Plaisir, espoir, perte d'espoir, stress, envie (fuite), désespoir. | ← | → | ✗ | | ✗ | ✓ | ✗ | | ~~MIA relat~~ | ↑ |

Légende : + agréable | – désagréable | +/- ambivalent |→ facilitation | ←obstacle | ✓satisfaction | ✗non-satisfaction |MIC motivation à la connaissance | MIS motivation à la stimulation | MIA motivation à l'accomplissement | INTEG Intégration | INTRO introjection | dev Aspiration à l'épanouissement et développement | contr. Aspiration à la contribution sociale | relat. Aspiration relationnelle | ~~Entrave~~ | ↑ élevé | ↓ bas | ≈moyen. Les champs vides concernent des aspects non abordés par les doctorant·e·s, pour lesquels les informations manquent.

Nous présentons à présent les sept évènements majeurs démobilisateurs de Mathilde, Rachel, Romain, Nora, Sonia, Liz et Magda sous forme de vignettes (encadrés) rédigées par l'autrice sur la base des déclarations écrites et orales des doctorant·e·s. Nous les commentons ensuite et ajouterons quelques extraits illustratifs, afin d'en relever les éléments importants. Nous commençons par Mathilde, qui est en début de parcours doctoral et travaille comme assistante.

**Mathilde** est devant son ordinateur. Elle se sent totalement perdue et seule. Elle est fatiguée. Elle réalise la synthèse d'une recherche exploratoire qu'elle a menée au cours des derniers mois pour mieux cerner son projet de thèse. Elle a l'impression d'avoir beaucoup travaillé et ressent de la satisfaction pour ce qu'elle a accompli. Mais en même temps, elle se sent aussi déçue et déstabilisée. Malgré les éléments nouveaux récoltés et l'exploration bibliographique qu'elle a faite, elle n'arrive toujours pas à cibler son sujet. Elle y travaille pourtant dès qu'elle peut, essaie d'écrire des propositions. Les journées passent et se ressemblent sans qu'elle ait le sentiment de progresser. L'ennui la gagne, puis le désespoir. Elle a l'impression de nager dans le vide. D'être inutile. Elle commence à douter de ses capacités à réaliser un doctorat. Elle n'a rien (ou presque rien) produit ou communiqué de visible depuis qu'elle a commencé. Que vont penser les autres ? Ses collègues et son superviseur ? Les chercheuses et chercheurs d'autres domaines qu'elle rencontre ? Quelle image donne-t-elle ? Elle a peur et elle a honte.

Cet évènement majeur est marqué par une impression d'impasse et de manque de ressources pour en sortir. Mathilde est dans une situation difficile qui la conduit au désespoir.

Elle a une relation compliquée avec son superviseur. Si elle reconnaît et valorise ses connaissances et ses compétences, elle ne comprend pas encore comment interagir avec lui, ni ses attentes envers elle ou ce qu'elle est censée faire et proposer. Elle perçoit qu'elle doit être assez autonome dans ce processus et se retient de le solliciter. Elle craint l'image qu'elle pourrait lui renvoyer. Tout cela se traduit par un sentiment d'isolement et de solitude dans ses difficultés à cerner son projet. Elle explique :

> C'est comme si j'étais en liberté contrainte […] Sur le papier, je peux choisir. En réalité, je ne crois pas. On me dit toujours tu es libre […] Si je propose des choses, je comprends tout de suite que ça ne marche pas … Donc pour finir, je fais des choix, mais qui sont fortement orientés. Surtout, ce n'est pas dans mon intérêt de proposer quelque chose pour lequel mon Prof.

> est totalement contre. […] Il a sa façon de raisonner. Donc je crois que je suis libre à la base, mais en réalité, ça va être ce qu'il a déjà dans sa tête et qu'il ne veut pas encore me dire. […] Comme s'il savait déjà ce que je vais faire, mais moi je ne sais pas. Il faut que je tâtonne, que je me trompe […]. Mais je crois que même si je choisis quelque chose moi, après je serais encadrée. Enfin, c'est bizarre de dire encadrée, parce que je ne me sens pas encadrée. Mais voilà. Comme si je devais faire des choses qui sont invisibles à mes yeux.

Pour Mathilde, ce nouveau territoire académique est empreint de beaucoup d'implicites sur les codes, normes, valeurs, pratiques et modes d'interaction. Elle n'a que peu de ressources humaines dans son entourage en mesure de les lui expliciter, et peu de points de référence à part ceux qu'elle a construits en master. Elle a commencé assez récemment sur le site où elle travaille et n'a pas encore de contacts privilégiés dans son nouvel environnement professionnel. L'ambiance y est d'ailleurs assez froide, impersonnelle et parfois un peu tendue et conflictuelle, ce qui ne facilite pas son insertion et le tissage de liens.

Lorsqu'elle parle de ses difficultés à ses proches, ils essaient de la soutenir en proposant des solutions pragmatiques : « Regarde les offres d'emploi ! ». Ils ne comprennent pas vraiment en quoi consiste ce métier qu'elle a choisi et à quoi cela pourra bien servir dans le futur. Mais Mathilde est convaincue par ce doctorat et par la recherche. Elle perçoit le sens de ses actions et de ses choix. Elle veut contribuer à améliorer les pratiques des professionnel·le·s travaillant dans son domaine d'étude et, ce faisant, améliorer la société. Pourtant, actuellement elle a l'impression d'être inutile. Elle tourne en rond et commence à douter de sa capacité à réussir ce qu'elle a entrepris.

L'évènement de Mathilde se produit dans un environnement menaçant ses besoins fondamentaux. La satisfaction de son besoin d'affiliation est menacée dans sa relation distante et compliquée avec son superviseur et par la perception qu'elle a de son accompagnement. Son besoin d'autonomie l'est aussi. Elle n'arrive pas à poser des choix, à orienter son projet. Même si elle perçoit qu'elle a réalisé des choses, avec son étude exploratoire notamment, elle ressent un fort sentiment d'impuissance et d'incompétence (menace du besoin de compétence) qui va conduire à ce que sa frustration récurrente laisse la place à un sentiment de désespoir dans cet évènement. Ses aspirations intrinsèques (de contribution) lui permettent de garder le cap en donnant du sens à son engagement, mais des régulations plus introjectées (liée notamment

à la honte, à la culpabilité, à la peur) compliquent, voire inhibent sa propension à demander de l'aide.

Rachel est, comme Mathilde, en début de doctorat. Elle a été engagée dans une équipe de recherche et bénéficie d'une bourse. Le projet sur lequel elle travaille a reçu un financement et était prêt à être mis en œuvre au moment de son engagement.

**Rachel** a commencé son doctorat il y a quelques mois. Elle est la dernière arrivée sur le projet de recherche. Elle veut être efficace : comprendre et assimiler ce qui a été fait jusque-là, intégrer les objectifs, combler ses lacunes théoriques et méthodologiques. Elle veut être à la hauteur de son nouveau rôle : surtout ne pas passer pour une usurpatrice aux yeux de son superviseur et de ses collègues ! Cela lui met beaucoup de pression. Les dernières semaines ont été intenses. Rachel s'est immergée dans la documentation du projet. Elle n'a pas compté ses heures. Cela a payé, puisqu'elle peut enfin entamer sa collecte de données, une étape qui l'intéresse et promet de la stimuler particulièrement. Elle n'en a pas moins l'impression d'être en retard par rapport à ce qui serait attendu et normal. Depuis qu'elle est là, elle n'a fait que lire et n'a rien produit de visible et de concret. C'est pourquoi elle s'est mis des délais ambitieux pour cette première collecte. Elle prévoit de longues journées de travail (pour que cela soit rentable) sur plusieurs semaines. Elle part de chez elle à l'aube. À midi, elle prend juste une petite pause, histoire d'avaler rapidement un sandwich et vite se remettre au travail. Elle ne voit pas le temps passer. Après quelques jours, elle est complètement épuisée. C'est plus prenant qu'elle ne l'avait pensé. Elle n'avait pas anticipé la fatigue due à la concentration soutenue et intense durant de longues heures, les trajets, ni que ce rythme allait la priver de moments privilégiés avec son partenaire. Pour préserver sa santé, elle se résigne ce jour-là à annuler sa journée du lendemain pour pouvoir se reposer, réaliser des activités de recherche moins prenantes. Elle le vit comme un échec. Elle se sent en colère contre elle-même d'être bloquée par ses propres limites, mais aussi stressée et coupable de ne pas être en mesure d'avancer comme prévu dans sa collecte.

Durant cet évènement démobilisateur, Rachel a atteint ses limites en termes de fatigue et d'épuisement, après plusieurs mois durant lesquels elle s'est mis beaucoup de pression. Elle veut prouver que sa présence n'est pas une imposture, à son superviseur et aux personnes avec qui elle travaille, mais aussi à sa famille, qui désapprouve ouvertement et vivement la voie qu'elle a choisie. Elle veut montrer qu'elle a sa place dans ce milieu, qu'elle vaut et produit quelque chose, qu'elle est à la hauteur

de ce qu'elle perçoit être son nouveau rôle avec la responsabilité qu'il incombe. Comme le dit Rachel quelques mois après l'évènement : « Je faisais tout ce qui doit être fait pour cette notion de responsabilité. J'en avais pas vraiment envie. [Je le faisais] parce que j'étais très impressionnée [par les professeur·e·s] ». En effet, Rachel est admirative des membres de la communauté scientifique de sa discipline, qu'elle perçoit comme des « génies ». Mais il y a aussi quelques « bluffs », auxquels elle ne veut pas être assimilée.

> Il y a quand même une certaine image dans mon domaine [que] c'est tous des génies [...] qui sont dans leur monde, qui [...] ont pas du tout de capacités pédagogiques ou sociales, qui sont faits pour rester dans leurs bureaux et publier des tas de trucs passionnants. Et puis sinon il y a quelques personnes qui bluffent un peu, mais ils ne durent pas trop longtemps.

Si l'on regarde cette situation, une des régulations motivationnelles assez saillantes de Rachel est introjectée (marquée notamment par la culpabilité). Elle agit pour éviter une image négative et en donner une positive, qui correspond à ce qu'elle pense être attendu d'elle dans ce nouveau rôle de doctorante. Elle oriente donc ses choix en fonction d'une pression de l'extérieur qui la touche, plutôt que par rapport au sens personnel qu'elle donne à ses actions. Même si les activités qu'elle réalise stimulent son intérêt (motivation intrinsèque), elle doit renoncer à ses plans, ce qui met à mal son sentiment d'autonomie. Elle perçoit la stagnation momentanée que lui impose sa fatigue comme un échec puisque, à ses yeux, cela compromet l'image qu'elle souhaite (enfin) donner à son environnement après plusieurs mois d'activités peu concrètes et peu productives selon elle.

Romain est en milieu de parcours doctoral et est assistant auprès de l'Université. Sa situation se rapproche de celle de Rachel sous certains aspects, notamment sur la question de la planification ambitieuse des activités et les difficultés à la suivre dans la réalité du quotidien doctoral.

Lundi matin. Comme souvent depuis qu'il traverse cette phase difficile, **Romain** a mal dormi. Il est fatigué. Il se sent stressé, anxieux. Il a peur. Même s'il est confiant quant à ses compétences pour réussir son doctorat, en ce moment précis, il a le sentiment qu'il ne va jamais arriver au bout, vu le retard qu'il a accumulé. La semaine dernière, il s'était fixé l'objectif de commencer à transcrire un long entretien, ce qu'il voulait faire depuis longtemps. Il sait que ce sera intéressant de réécouter ses participant·e·s. Ce n'est pas compliqué, mais paradoxalement ça lui demande

beaucoup d'efforts. La transcription est une tâche répétitive, peu stimulante, dont il ne ressort pas grand-chose de concret, puisqu'il ne code pas, n'analyse pas. À la fin de la semaine précédente, il ne s'y était toujours pas mis, renforçant son sentiment d'être en retard. Il a également peu avancé sur d'autres activités doctorales, car il se sentait vidé et incapable de se concentrer. Il est loin d'avoir atteint les objectifs du planning qu'il s'était fixé pour cette année, afin de terminer concomitamment à son contrat d'assistant. Et pourtant il a travaillé énormément, sans compter ses heures, et presque tous les week-ends. Il se sent responsable, il n'a pas bien géré son temps. Pour briser le cycle négatif dans lequel il a l'impression de se trouver, il essaie de se forcer à travailler sur sa thèse.

Romain a posé l'objectif de répartir son travail afin de pouvoir déposer sa thèse à l'issue de son contrat d'assistant. Le doctorat est une entreprise de longue haleine et il ne souhaite pas devoir vivre la fin de cette formation en se mettant une pression extrême, comme cela a été le cas durant son master. Il estime ne pas pouvoir bien travailler dans la précipitation. Il avait donc établi une planification des étapes et activités à mener pour pouvoir atteindre cet objectif, mais avec peu de marges de manœuvre, à cause de la durée de son contrat.

Durant la période difficile qu'il traverse – pour des raisons professionnelles et personnelles – Romain a fait le constat qu'il est loin d'avoir suivi son échéancier. Il ne perçoit que peu de progression ces derniers temps (menace du besoin de compétence). Même s'il se sent relativement épargné pour ses activités d'assistanat – ses professeur·e·s référent·e·s font preuve de considération au quotidien (implication et soutien au besoin d'affiliation) – les semestres académiques depuis le début de son doctorat ont été très chargés. Les évaluations des travaux d'étudiant·e·s en particulier lui ont pris beaucoup de temps. Ses responsables lui ont recommandé d'aller moins en profondeur, mais Romain aurait honte de ne pas offrir un accompagnement qu'il estime être de qualité. S'il est conscient des contraintes et des impératifs institutionnels, il se demande comment faire un retour constructif et bénéfique aux étudiant·e·s qu'il encadre en « survolant » leurs travaux. Il ressent une tension entre ses valeurs et ses représentations du rôle d'enseignant et celles qu'il perçoit dans son environnement. La charge de travail, la tension ressentie et la motivation introjectée qui l'accompagne (ou plutôt son évitement) ont un impact sur son énergie et sur l'avancement de sa thèse. En ce moment, il lui est difficile de se concentrer, de prioriser ses ressources (notamment cognitives) et de s'engager dans des activités pour sa thèse (menace du besoin

d'autonomie), surtout si elles sont aussi peu stimulantes que la transcription d'un entretien, pourtant indispensable pour passer à une étape plus intéressante selon lui, l'analyse. Il commence à douter globalement de ses capacités à gérer son quotidien et à atteindre ses objectifs pour terminer sa formation, même s'il pense avoir les compétences nécessaires pour réussir un doctorat.

Nora est dans la phase de collecte de données pour le projet auquel elle participe. Comme Romain, son échéancier – négocié avec sa superviseure à son engagement – est menacé. Elle a fait face à beaucoup d'aléas et cette stagnation commence à peser lourd.

**Nora** est en train de réaliser une énième journée de collecte de données pour le projet dans lequel elle est insérée. Cette phase de recherche s'éternise. Les mois passent et se ressemblent. Avec le temps, Nora a l'impression d'être devenue un robot : elle fait les mêmes gestes, dit les mêmes choses, fait les mêmes blagues pour détendre ses participant·e·s. Il lui arrive de se demander où est passée l'heure précédente ou même comment elle était entrée ou sortie de la salle. Nora stagne, elle s'ennuie. Cette collecte dure déjà deux fois plus longtemps que prévu. En ce moment, elle devrait être en train d'analyser ses données et d'écrire les articles de sa thèse cumulative afin de pouvoir la terminer au terme de son financement. Cela la stresse beaucoup, car les contretemps continuent à s'enchaîner (abandon de participant·e·s, pannes d'infrastructures, etc.). Elle les gère les uns après les autres et se sent très seule. Le peu d'aide qu'elle a reçue d'étudiant·e·s de cycles inférieurs lui a causé plus de tracas que de bénéfices (réservation de salles erronées, etc.). Elle a l'impression que les derniers mètres de cette collecte sont les plus longs et les plus difficiles de son parcours. Elle est submergée par ce projet, laisse tomber toutes ses autres activités doctorales, ne compte plus ses heures. Elle a peur de ce que ses supérieur·e·s pensent de son professionnalisme. Elle est devenue « une bête de travail » et a parfois le sentiment de ne plus rien ressentir. Atteinte dans sa santé, elle est aujourd'hui à deux doigts de jeter l'éponge et d'arrêter son doctorat.

À première vue, cet évènement pourrait être appréhendé comme une simple baisse de motivation d'une doctorante dont les raisons de s'engager dans un doctorat sont d'une part la reconnaissance sociale permise par ce diplôme qui, à ses yeux, est indispensable pour son futur professionnel (motivation extrinsèque), et d'autre part une motivation secondaire plus intrinsèque, à savoir son intérêt pour la phase de collecte de données, une curiosité pour les méthodes et pour le contact direct avec la population de l'étude. Les difficultés rencontrées et la stagnation dans

cette étape auraient contribué à émousser cette motivation. En fait, la situation est bien plus complexe.

Bien qu'elle peine à se (re)mobiliser, Nora tient à monter une image positive d'elle-même, celle d'une doctorante qui gère, qui trouve et propose des solutions, une image de professionnelle engagée et compétente. Cette vision implique selon elle de se débrouiller quoiqu'il arrive. Elle travaille énormément, sans compter ses heures et n'ose pas demander de congés. Nora estime en outre qu'être jetée dans l'eau froide et devoir gérer seule est normal, que cela fait partie d'une stratégie pédagogique visant à l'endurcir. Cependant, un problème plus grave contribue à retenir Nora de chercher de l'aide, de montrer ses limites et d'exprimer ses besoins. Au fil des discussions, Nora va petit à petit évoquer, sans les nommer ainsi, les violences psychologiques dont elle est victime au sein de son équipe. Son quotidien est rythmé par les brimades sur son travail comme sur sa personnalité. Si elle s'entend bien avec sa superviseure, elle a un contact très compliqué avec une personne à laquelle elle doit rendre des comptes pour le projet.

En plus de son besoin d'affiliation, ses besoins d'autonomie et de compétence sont menacés. Au fil des mois, Nora s'est sentie devenir un « robot », une machine détachée de tout, qui n'a plus d'emprise et ne ressent plus d'émotions. Sa santé s'est beaucoup détériorée (sommeil dégradé, épuisement, perte d'intérêt et d'envie). Au moment de l'évènement démobilisateur, elle commence à prendre conscience qu'elle se trouve dans une situation particulièrement délicate et critique et que ses liens familiaux souffrent. Elle envisage sérieusement d'abandonner sa formation.

Sonia, quant à elle, a terminé sa principale phase de collecte de données. Au moment de passer à une nouvelle étape de sa recherche – l'analyse – elle se sent perdue et en manque de repères.

Depuis qu'elle a réalisé son terrain, **Sonia** n'ose pas affronter ses données. Elle craint d'arriver au constat qu'elles ne sont pas suffisantes, ni en quantité ni en qualité. Alors, elle repousse et repousse leur traitement. Souvent, comme elle a beaucoup de travail pour l'assistanat, elle priorise ces activités au détriment de sa thèse, même lorsque cela pourrait attendre un peu. Ce matin, elle s'y est quand même mise. Cela lui a demandé beaucoup d'efforts de surmonter son angoisse et de faire face à ses données. Lorsqu'elle se met au travail et tente de les organiser pour ensuite pouvoir entamer leur codage, toutes ses peurs remontent. Elle se sent perdue, noyée

dans cette masse de données dont elle n'arrive pas à évaluer la valeur et la pertinence. Une masse qui augmente au fur et à mesure qu'elle les insère dans son logiciel de traitement. Elle ne sait pas par quel bout les empoigner et comment elle va pouvoir concrètement en faire sens. Est-ce que quelque chose va en sortir ? Cela sera-t-il suffisant ? En plus cette activité, bien que nécessaire elle le sait, n'est pas très stimulante. C'est plutôt mécanique et répétitif. Elle n'a pas l'impression d'avancer et se sent complètement bloquée au début de cette nouvelle phase de son doctorat. C'est très frustrant et stressant. Elle n'a pas franchement envie de s'y remettre demain.

L'évènement majeur de Sonia est marqué par la paralysie, causée par les exigences perçues quant aux productions scientifiques qu'elle devra produire et par les doutes quant à la manière de les réaliser. Sonia est au début de l'analyse et se sent dépassée par cette masse de données qu'elle a récoltées. Elle ne sait pas comment faire ni dans quelle direction aller. Elle a, bien sûr, cherché des ressources méthodologiques, mais son sentiment de flou et d'incertitude persiste :

> Je trouve que dans la démarche qualitative, cette phase-là d'analyse c'est quelque chose qui est un mythe, une utopie. Dans la récolte de donnée, il y a des bouquins qui expliquent. Après, là aussi, il y a plein de choses qui ne sont pas écrites […] parce que quand tu es là sur le terrain, il y a des choses complètement aléatoires qui se passent. […] Mais au moins, on a quand même des idées. Pour l'analyse, il y a de la méthodologie, mais j'ai toujours l'impression que ça reste un peu le secret du chercheur, que personne ne peut vraiment décrire comment. […] C'est un truc, on dit « itératif », donc à un certain moment tu commences avec tes catégories, des codes, mais après il y a des codes qui sortent… beuh. Honnêtement, je ne sais pas quoi faire dans le concret.

Pour Sonia, de manière générale, faire des choix est très confrontant, d'autant plus si elle estime qu'ils entraînent des conséquences importantes. Dans le cas précis de cet évènement, les choix qu'elle opère pour le codage auront *in fine* des répercussions sur sa potentielle certification. De ses codages émergeront ses résultats et les interprétations fondant sa thèse. Elle s'attelle à la production de connaissances qui devront être originales. Elle sent que plus elle avance, plus son panel de choix se restreint et plus les retours en arrière et les changements de direction seront difficiles. Elle a donc tendance à procrastiner de peur de ne pas faire « le » bon choix. Elle privilégie la réalisation d'autres activités de son emploi d'assistanat, dont la charge de travail est par ailleurs conséquente.

Sonia ne perçoit que peu de soutien de la part de son environnement. Elle souligne le climat plutôt individualiste au sein de son équipe au sein de l'institution, une équipe dans laquelle la répartition des tâches et activités comme les degrés d'investissement et d'implication sont contrastés et parfois inéquitables. Cette situation irrite Sonia, pour qui l'enseignement est important, car elle estime (comme Romain) qu'il est fondamental d'offrir des opportunités d'apprentissage de qualité aux étudiant·e·s de cycles inférieurs. Elle a en outre une relation plutôt difficile avec sa superviseure, avec qui elle vit beaucoup de conflits (plus ou moins ouverts) au quotidien (menaces du besoin d'affiliation). Il est fréquent que sa superviseure lui impose des décisions, notamment pour ses activités d'assistanat, sans tenir compte de son opinion (menace du besoin d'autonomie). Elle l'a également discréditée en public par le passé, ce qui a beaucoup marqué Sonia, qui n'a dès lors pas le sentiment de pouvoir échanger et développer des idées et des réflexions librement avec elle. Ses besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation sont ainsi plutôt menacés au quotidien et en particulier dans cet évènement.

Cette situation d'errance et de blocage qui se prolonge lui pèse (menace du besoin de compétence). Elle ressent de l'intérêt pour son domaine d'étude et pour la recherche. Elle aime comprendre et développer des idées, mais cette activité de préparation de ses analyses est répétitive, mécanique et peu stimulante, ce qui n'alimente pas cette motivation intrinsèque. En outre, Sonia a des doutes sur son engagement dans un doctorat. Elle ne se sent pas investie (affectivement) dans son projet de recherche et ne voit pas vraiment à quoi cela va pouvoir lui servir dans le futur. Elle a de la difficulté à trouver du sens à tous ses efforts, à ses concessions, en particulier lorsqu'elle fait face à des évènements qui alimentent ses doutes. Ceux-ci questionnent son engagement sur le long terme.

> C'est assez récurrent, je crois, en doctorat d'avoir ces envies de quitter, donc ça arrive régulièrement. Mais c'est vrai que je me dis que [j'ai déjà fait quelques années] du coup je ne vais pas quitter maintenant. […]. Ça n'a pas un impact dans le sens que je me dis, pour ça je quitte ma thèse. Je ne dis pas que ça a un impact positif sur ma motivation, justement parce qu'il y a ce blocage-là. […] Après, si ça continue la procrastination […] si ça dure trop longtemps et je n'arrive pas à gérer ça, si je n'ai pas assez d'outils pour faire face à cette situation, bien sûr ça pourra amener au fait qu'après [ces années], je n'ai encore rien, et du coup je quitte mon doctorat.

Liz a également commencé l'analyse de ses données il y a quelque temps. C'est un processus ardu, mais qu'elle trouve très stimulant. Il lui arrive néanmoins d'être bloquée et parfois, comme lors de cet évènement majeur, de se sentir complètement désemparée.

**Liz** rencontre des difficultés importantes dans l'analyse des données pour le premier article de sa thèse cumulative. Elle doit mettre en œuvre des méthodes statistiques particulièrement complexes et pointues. Elle a participé à plusieurs ateliers dans le cadre de son école doctorale, elle a lu des ouvrages et a parcouru des forums spécialisés en ligne. Elle tourne le problème dans tous les sens, mais ne trouve aucune issue, aucun repère auquel s'accrocher. Malgré toutes ses tentatives, elle se trouve seule au pied d'un mur infranchissable. Elle ne peut plus faire face et se sent impuissante. Elle a le sentiment d'être livrée à elle-même et de se diriger droit vers l'échec. Elle sent que son énergie et son enthousiasme la quittent, que le désespoir surgit. Elle commence à se dire qu'elle n'est peut-être pas à la bonne place dans ce monde académique qui la passionne pourtant, qu'elle devrait se réorienter. Peut-être a-t-elle atteint ses limites intellectuelles ? Peut-être n'a-t-elle pas assez de compétences pour réaliser un doctorat ? Peut-être est-elle une usurpatrice ? D'un autre côté, elle a déjà dépassé la moitié du chemin. Elle vivrait l'abandon du doctorat comme un échec personnel.

Comme Sonia, Liz manque de repères. A-t-elle bien interprété la situation ? Les méthodes et techniques qu'elle envisage sont-elles pertinentes ? Les applique-t-elle bien ? Liz sent que quelque chose ne va pas, ses résultats ne sont pas tout à fait plausibles, mais elle n'arrive pas à cerner le problème. Elle a déjà refait plusieurs fois ses analyses et sent qu'elle commence à ne plus avoir les ressources de repartir pour un nouveau cycle. Elle perd son énergie à chercher dans toutes les directions « pour rien », pour n'obtenir aucun résultat probant, pour ne pas progresser. C'est un défi qui – elle en a le sentiment – dépasse ses compétences et ses ressources (menace du besoin de compétence). Elle se demande si le problème vient d'elle, de son incapacité à comprendre. Elle n'aurait, de ce fait, pas sa place dans le monde académique. Elle doute de ses projections de carrière.

Bien qu'elle soit intégrée dans une équipe de recherche, car sa thèse s'inscrit dans un projet de grande envergure, Liz ne perçoit que peu de ressources et de soutien dans son environnement pour l'aider à se sortir de ce mauvais pas.

> Des fois d'avoir juste une ou deux infos d'une personne qui nous permette de nous dire […] en fait, ça signifie ça, donc il n'y a pas de soucis […] Sans m'expliquer comment faire, mais juste l'information. […]. Ça, c'est très rassurant, parce que ça me permet de me dire je fonce, j'investis, je vais rechercher les informations comment faire. Mais je sais que c'est là que je vais. Parce que c'est tellement vaste des fois qu'on se perd. Et c'est ça qui mène au désespoir. C'est cette phase d'errance […] le fait de ne vraiment pas pouvoir faire face, de ne pas être en mesure, de ne pas avoir les outils, de manquer de ressources pour pouvoir y arriver.

L'environnement proche de Liz menace son besoin d'affiliation : elle se sent livrée à elle-même, selon ses mots. Le manque régulier de ressource et d'accès à des repères méthodologiques la mène à se sentir impuissante face à cette activité d'analyse et plus largement à son processus de recherche. Elle ne perçoit pas de direction dans laquelle s'engager ni de stratégie d'action pour dépasser ses difficultés et mener à bien ce travail. Ses besoins d'autonomie et de compétence sont fortement menacés. Cette situation d'errance et de désespoir affaiblit sa motivation intrinsèque. Elle ne ressent plus de stimulation alors que ce type d'activités constituent un des piliers de son engagement. Elle commence à douter de la faisabilité de ses projets professionnels, car elle met en question ses capacités et dès lors sa légitimité à faire partie de la communauté scientifique.

Pour Magda, ce sont des repères amenés par ses pairs qui ont constitué une source de déstabilisation dans l'évènement démobilisateur qu'elle a sélectionné.

**Magda** discute avec des collègues autour d'un verre. L'un d'eux témoigne de son parcours de fin de thèse. Malgré le soutien reçu de son superviseur, qu'il voyait régulièrement, il a mis plus d'un an à rédiger sa monographie. Au fur et à mesure qu'elle écoute son témoignage, Magda perd espoir. Elle a aussi un superviseur sur qui elle peut compter, mais au quotidien, elle dispose de beaucoup moins de temps pour réaliser sa thèse. Jusqu'ici, elle a eu assez de facilité dans son parcours. Elle n'a pas rencontré de difficultés insurmontables et a pris beaucoup de plaisir à réaliser sa recherche, en se sentant maîtriser les activités et en avançant comme elle le souhaitait. Cette dernière phase, celle de l'écriture, elle l'appréhende depuis le début. C'est son grand défi. Elle calcule… Si elle écrit quelques lignes par jour, comme c'est le cas actuellement, il ne lui faudra pas moins de huit ans pour terminer sa thèse ! Elle commence à se demander si sa planification ambitieuse, liée à ses aspirations familiales, n'était pas un peu optimiste. Elle peine à évaluer et à estimer… Même si elle est consciente que tout le monde est différent, elle se sent désespérée et découragée. Il faut

qu'elle écrive. Elle se sait compétente. Elle sait, en théorie, comment réaliser des productions scientifiques de qualité. Elle connait des trucs et des astuces pour lancer la machine de l'écriture. Et pourtant, en ce moment, elle se sent complètement bloquée. Elle a du mal à poser les choses – car poser, c'est assumer tel quel. Du coup elle a tendance à reformuler, à repasser plusieurs fois sur ses phrases. Elle n'arrive pas à mettre un point. Et donc, elle n'avance pas, ou pas assez, ce qui la stresse.

Cet évènement s'inscrit dans une période charnière pour de Magda. Elle se confronte à son plus grand défi : l'écriture. C'est la première fois qu'elle ressent des difficultés à proprement parler dans son parcours. Jusqu'à peu, elle avait l'impression d'être dans une zone de confort où elle mobilisait ses compétences dans des activités qu'elle maîtrise.

> Tant que j'étais en train d'analyser mes entretiens la route était faite, au sens où j'ai encore 3 entretiens à analyser, je sais ce que c'est qu'une retranscription, je suis au 40 ou 50e entretien à analyser pour ma thèse, j'en ai fait plein avant… c'était quelque chose que je savais faire […] c'était confortable ce qui fait [qu'en fin d'année], je me suis regardée procrastiner énormément avant d'analyser mon dernier entretien […]. Il me fallait une demi-journée et j'ai mis trois semaines ou un mois à trouver cette demi-journée. J'aurais clairement pu me la trouver avant, mais voilà. C'était quelque chose où j'étais à l'aise.

Magda doit, dans cette nouvelle phase impliquant l'écriture de sa thèse, mobiliser d'autres compétences que précédemment. Elle a le sentiment de les avoir, de savoir quoi faire et comment le faire et elle sait où trouver des ressources et des soutiens de confiance. Si ses besoins de compétence et d'affiliation sont satisfaits, son besoin d'autonomie ne l'est pas, car elle doute de la faisabilité de sa planification, en repoussant jour après jour le moment de se mettre au travail. Ce passage à une nouvelle étape de recherche marque en effet une rupture. Comme Magda l'explique :

> C'est un moment charnière […] tout à coup, je suis en *fin* de thèse. […] Il y a eu aussi ce shift psychologiquement. Je suis plus impliquée, et puis émotionnellement c'est vrai que c'est plus questionnant parce que ça pose la question de l'ego beaucoup plus, je trouve. Je tergiverse avec mon ego où d'un côté il m'empêche d'avancer et d'un autre côté il m'oblige à avancer.

Car mettre les choses par écrit et les exposer au regard d'autrui questionne sa vision du monde, ses idées et la manière dont elle les affirme. Elle explique :

> Mon premier chapitre est lié à des théories de quelqu'un que j'aimerais inviter sur mon jury de thèse. En fait, après une journée à sécher

> complètement – j'ai écrit 12 lignes, je n'en revenais pas ! Je les comptais, je bloquais et vraiment j'ai bossé de 8h à 18h. Je me suis rendu compte qu'il était assis sur mon bureau, ce mec. Psychologiquement, il était là en train de me regarder […] Je me mettais une pression monstre liée à lui.

Le problème de Magda n'est ainsi pas lié à un manque d'idées ou de compétence pour écrire. Il est lié à la manière dont elle s'autorise à exposer ses idées, à les affirmer vis-à-vis d'autrui, en les ouvrant au regard et à l'évaluation de chercheuses et chercheurs expert·e·s reconnu·e·s, en particulier composant son futur jury. Au travers de l'écriture, elle montre également le genre de chercheuse qu'elle est, le sens qu'elle donne à son doctorat et à ses recherches. Cet évènement met particulièrement en saillance les aspirations intrinsèques de Magda, par exemple passer un temps de qualité avec sa famille et, au niveau professionnel, contribuer à la société par son travail de chercheuse et d'enseignante. Ces aspirations donnent sens à ses actions, mais entrent en contradiction avec les modèles prescrits qu'elle perçoit dans son environnement, en particulier celui du « bon » chercheur, une personne qui selon elle répond à des mails jour et nuit, qui part parfois longtemps à l'étranger, se situe à la pointe de la veille scientifique et publie beaucoup. Cette période d'écriture est donc porteuse d'enjeux pour Magda et soulève beaucoup de questionnement tant sur l'articulation entre les exigences académiques qu'elle identifie et ses aspirations personnelles et sociales, que sur le développement et l'affirmation de sa posture de chercheuse et de vie, dépassant ainsi le cadre de sa thèse.

Si l'évènement de Magda s'inscrit dans un moment de blocage dans son processus de recherche, il contient également les ingrédients de la seconde catégorie d'évènements démobilisateurs, ceux qui bousculent les valeurs et aspirations des doctorant·e·s.

### *4.2.2 Se sentir heurté·e et questionné·e dans ses valeurs et aspirations*

Cette deuxième catégorie englobe des évènements majeurs démobilisateurs du quotidien ayant confronté les doctorant·e·s dans leurs valeurs, leurs représentations ou leurs manières de (se) percevoir (dans) le monde qui les entoure et/ou dans le sens qu'elles·ils ont construit vis-à-vis de leur doctorat. Comme le montre le tableau 11, ces évènements tendent à ne pas nourrir les motivations ni les aspirations des doctorant·e·s et à ne pas satisfaire (la plupart de) leurs besoins fondamentaux. En règle générale, les doctorant·e·s ont un sentiment d'efficacité plutôt bas. Ces évènements ont eu un impact principalement défavorable sur leur bien-être et sur leur doctorat (sauf Magda et Julie). Les émotions qu'ils suscitent sont en grande partie désagréables.

**Tableau 11 : Matrice des évènements démobilisateurs heurtant les valeurs et aspirations**

| Prénom | | | Caractéristiques de l'évènement | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Soutien perçu dans l'environnement | Pattern émotionnel | Emotions | Impact bien-être | Impact doctorat | Besoin d'autonomie | Soutien à l'autonomie | Besoin de competence | Guidance / structure | Besoin d'affiliation | Implication | Aspirations existentielles et motivations saillantes | Effort investi |
| Camille | ↓ | - | Colère, irritation, stress, déplaisir, honte, mécontentement. | ← | ← | ✗ | | | | ✗ | | ~~MIS MIA~~ INTRO ~~contrib~~ | |
| Anne | ≈ | - | Colère, déception, envie (fuite), tristesse, haine, mécontentement, désespoir. | ← | ← | ✗ | ✗ | | | ✗ | ✗ | INTRO ~~relat~~ | ↑ |
| Daphné | ≈ | +/- | Envie (approche), colère, irritation, frustration, déplaisir, stress. | ← | ← | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ~~MIA~~ | ↑ |
| Julie | ≈ | +/- | Intérêt, passion, fierté, stress, honte, jalousie, désespoir. | ← | ∅ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ~~MIA~~ INTRO | ↑ |
| Éric | ↑ | +/- | Intérêt, surprise, déception, frustration. | ← | ← | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | | ~~MIC contrib~~ | ↑ |
| Magda (2) | ↑ | +/- | Intérêt, stress, honte, désespoir. | ← | → | ✗ | | ✗ | | ✗ | | MIC ~~INTEG contrib~~ | ↑ |

Légende : + pattern agréable | – pattern désagréable | +/- pattern ambivalent |→ facilitation | ←obstacle | ∅sans neutre ou différé | ✓satisfaction | ✗non-satisfaction |MIC motivation à la connaissance | MIS motivation à la stimulation | MIA motivation à l'accomplissement | INTEG Intégration | INTRO introjection | contr. Aspiration à la contribution sociale | relat. Aspiration relationnelle | ~~Entrave~~ | ↑ élevé | ↓ bas | ≈moyen. Les champs vides concernent des aspects non abordés par les doctorant·e·s, pour lesquels les informations manquent.

Comme pour la catégorie précédente, les six évènements majeurs démobilisateurs de Anne, Camille, Daphné, Julie, Magda et Éric sont présentés ci-après sous forme de vignettes (encadrés), agrémentées de commentaires sur leurs éléments saillants et d'extraits d'entretiens en guise d'illustration.

**Anne** a envie de démissionner. Lorsqu'elle propose d'organiser des repas de midi ou autres avec ses collègues, ces moments tombent souvent à l'eau, comme c'est le cas aujourd'hui. Elle a le sentiment de n'être qu'un plan de secours si rien de mieux ne se présente, c'est-à-dire de gens plus « prestigieux » (personnes haut placées et reconnues) ou perçus comme plus « utiles », des relations pouvant amener des avantages (en termes de publications, de fonds, etc.). Elle se sent triste, déçue, mais aussi en colère.

Anne vit au quotidien des interactions qu'elle estime non authentiques, calculées et intéressées avec beaucoup de ses collègues. Ce type de relations lui pèse.

> J'ai envie de partir parce que je me dis, une équipe c'est une équipe. Évidemment on travaille ensemble, il y a tout ce qui est de l'académique, mais si t'as pas le social à côté qui tient … moi je n'arrive pas […] Je me dis, en général les gens au niveau académique disent on va faire du réseautage. Mais le réseautage, qu'est-ce que c'est ? C'est créer des liens ! Il ne faut pas les faire artificiellement. On peut les faire naturellement […]. Même si je pense que quand tu crées des liens il y a des utilités à côté, dans le sens que quand tu as une question tu vas évidemment frapper à la porte de celui ou celle en qui tu as confiance […] [qui] a la réponse. Mais […], c'est un effet secondaire […]. Comment est-ce que tu vas avoir cette assurance de demander quoi que ce soit, ou de dire quoi que ce soit, si tu n'as pas créé un lien en fait ? Pour moi, les liens c'est le plus important.

Anne ne perçoit que peu de soutien et de ressources dans son environnement direct. Elle a une relation complexe avec sa superviseure, même si elles arrivent souvent à trouver des terrains d'entente. En outre, elle n'a tissé que peu de relations de confiance dans son équipe. Elle ne se sent ainsi pas tout à fait reconnue et acceptée, ni intégrée ou soutenue au quotidien (menace au besoin d'affiliation). Si elle a noué des contacts plus authentiques avec quelques collègues, les modes d'interaction habituels qu'elle perçoit dans ce milieu – marqués par la compétition, l'individualisme, l'instrumentalisation des personnes – heurtent ses valeurs et ses aspirations (notamment intrinsèques de type relationnel). Elle ne

se reconnaît pas dans le monde académique et a du mal à y envisager un futur.

Chez Camille, nous retrouvons aussi une difficulté à se projeter dans le milieu académique, mais dans son cas elle est liée à un doute persistant concernant la pertinence de son engagement dans un doctorat.

**Camile** discute avec une intervenante externe lors d'un cours qu'elle donne. Cette dernière lui demande pourquoi elle réalise un doctorat. Elle ne l'aurait personnellement jamais fait ! Camille se sent honteuse, irritée et en colère. Ce n'est pas lié à cette personne en particulier, elle voulait juste briser la glace. C'est plutôt que Camille a l'impression de revivre des discussions incessantes et désagréables avec sa famille. Elle doit continuellement justifier son choix d'avoir entamé un doctorat. Certains de ses proches ne comprennent pas pourquoi elle ne cherche pas un « vrai » travail avec son diplôme de master. D'autres pensent qu'elle est même déjà trop diplômée pour une femme. À quoi tout cela va-t-il servir quand elle aura un mari et une famille ? Cela déstabilise Camille et la fait douter de son choix alors même qu'elle est convaincue que cela pourra l'aider à obtenir les emplois qu'elle vise dans le privé. Cependant, la situation s'est compliquée depuis qu'elle a commencé. Elle a dû longtemps patienter pour pouvoir démarrer sa recherche. Cette stagnation imposée avait déjà un peu entamé ses certitudes. Et puis, les activités qu'elle se réjouissait de faire, qui l'intéressaient et qui lui auraient donné du plaisir au quotidien, comme écrire et publier des articles ou participer à des congrès, ne sont plus à l'ordre du jour. Elle a dû se résigner à se conformer totalement aux orientations et priorités posées par son superviseur. Alors des situations comme aujourd'hui, qui la mettent face à face avec ses renoncements et ses doutes, la stressent beaucoup.

Ce type d'évènement pousse Camille à se positionner par rapport à sa formation et à rendre intelligible à autrui le sens qu'elle lui donne. Elle tente d'assoir pour elle-même la légitimité qu'elle perçoit de ses actions, mais peine à le faire pour autrui. Elle se sent fragilisée dans les interactions avec sa famille ou avec des personnes critiques sur cette voie doctorale. Comme Liz et Sonia, Camille a l'impression qu'elle est déjà allée beaucoup trop loin pour arrêter.

> J'aurais l'impression, même si je n'ai pas beaucoup accompli jusque-là […], que si j'arrête maintenant je n'ai rien. Si je continue j'ai encore des années, mais peut-être j'aurai au moins … [quelque chose] […] Peut-être aussi je suis un peu trop fière pour arrêter.

Malgré tout le scepticisme exprimé et les pressions opérées par les membres de sa famille, Camille veut leur prouver qu'elle va y arriver. Pour elle, il serait tout autant désagréable d'expliquer pourquoi elle a interrompu sa formation doctorale qu'il lui est, depuis le début, désagréable d'expliquer pourquoi elle a décidé de s'y engager. Des motivations plus introjectées (mues par la honte par exemple) sont apparues et la poussent à continuer alors que les motivations intrinsèques qui la nourrissaient au commencement de son parcours, à savoir son intérêt pour les échanges et la participation à des congrès et l'écriture d'articles, se sont éteintes lorsque qu'elle a dû récemment se plier aux directives de son superviseur, qui l'oriente vers une monographie. Il considère que les activités scientifiques tels les congrès, viennent ensuite. Elle avait pourtant, à l'époque, l'impression qu'ils étaient sur la même longueur d'onde et avaient des visions partagées du métier d'enseignant-chercheur (en particulier, le lien à la pratique). Camille trouve heureusement du plaisir dans les interactions avec ses collègues et ses pairs (besoin d'affiliation satisfait). Elle a vécu des situations plus tendues dans les emplois exercés précédemment. Elle s'est rendu compte de l'importance qu'une bonne relation d'équipe a pour elle, des échanges chaleureux lui permettant de venir travailler avec plaisir (aspiration relationnelle).

La situation de Daphné intègre également la facette des interactions sociales au sein de son environnement professionnel proche, en particulier avec son superviseur.

Il y a quelques jours, **Daphné** a envoyé un message à l'un de ses superviseurs, coresponsable du projet dans lequel son doctorat s'insère. Elle lui a fait parvenir des documents ainsi que ses questions en prévision de leur prochain rendez-vous. Son superviseur vient de l'informer que l'entrevue sera écourtée de moitié, car il vient de prendre des engagements dans sa sphère privée. Daphné est très déçue, frustrée et en colère. Elle trouve le motif donné discutable. Ce rendez-vous était prévu de longue date et sa durée était déjà courte par rapport à la masse de questions qui s'amoncellent entre les rares rendez-vous qu'elle parvient à obtenir. Avec le peu de temps qu'il lui concède, elle n'aura probablement même pas l'opportunité de clarifier les points les plus importants. Elle avait prévu la période de vacances qui s'annonce pour avancer dans la rédaction de sa thèse. Elle risque de rester bloquée. Si elle ne termine pas dans le délai qu'elle s'est fixé (et qui correspond à la durée de sa bourse), ses projets professionnels seront entravés et cela pourrait entraîner des conséquences financières importantes, ce qui la stresse beaucoup.

Cet évènement amène des conséquences potentiellement importantes pour les objectifs de Daphné, au vu des enjeux liés à la fin de sa thèse. Elle est en colère, car le comportement de son superviseur ne lui semble ni éthique ni professionnel. Le motif donné n'est ni urgent, ni contraint (engagement récréatif). Cet évènement confronte Daphné à ses valeurs et aux attentes qu'elle a vis-à-vis de son superviseur, comme de ce qu'elle vit depuis qu'elle a commencé son doctorat. Elle explique :

> Au niveau institutionnel ça a pris pas mal de temps pour que ça marche finalement, que j'arrive, que je comprenne, que je sache où chercher, à qui demander […]. C'est en forçant que j'ai réussi à obtenir des infos, des choses [même celles auxquelles j'avais droit] […]. Les gens ne vont pas te demander comment tu vas, pas dans cette maison. Pas tout le monde bien sûr, mais disons que les chefs avec qui j'ai eu affaire et [les] collègues, souvent masculins et souvent un peu débordés avec beaucoup de travail, chez eux, si tu ne demandes rien, tu n'obtiens rien. Et il faut un petit peu faire du bruit […]. J'ai appris qu'avec [mon superviseur] il faut gérer comme ça [en harcelant] […] Je n'ai pas l'impression que ça le blesse que je puisse montrer mon humeur… C'est une personne qui fonctionne… il est vraiment très sympa, super pour plein de choses, mais très peu empathique. Du coup, ça ne le touche pas. Il ne se rend pas compte des conséquences de certaines choses à mes yeux. Enfin, j'ai l'impression qu'il ne se rend pas compte.

L'évènement de Daphné s'inscrit dans un parcours doctoral marqué par la menace fréquente de son besoin d'affiliation (pratiques de « rejet ») et de son besoin de compétence par son environnement (par le manque de feedback), notamment ses superviseurs. Ce manque de ressources et de soutien a contraint son besoin d'autonomie, car Daphné manque de repères pour prendre des décisions et orienter son travail. Au fil des discussions, elle explique qu'elle a maintenant, en fin de thèse, davantage d'assises pour gérer : en opérant ses propres choix et traçant sa propre voie, en osant demander, parfois en insistant. Au début de sa formation, ce type de situations l'ont fortement déstabilisée et ont contribué à ce qu'elle questionne régulièrement son engagement et envisage plusieurs fois d'abandonner sa formation.

L'évènement de Julie interroge également les modes d'interaction à la lumière des pratiques qu'elle perçoit au sein de la communauté scientifique.

**Julie** participe avec d'autres doctorant·e·s à un colloque organisé par l'une de ses superviseur·e·s. Au fur et à mesure qu'elle écoute les présentations de chacun·e, elle commence à sentir la honte qui monte en elle. Elle est à un stade moins avancé dans sa recherche et elle se sent beaucoup moins compétente que les autres. À certains moments, elle ne peut même pas suivre les discussions. Elle ne comprend pas tout et il lui semble que ses interventions sont si basiques… Elle se sent prise de découragement. Elle ressent aussi presque un peu de jalousie, car la plupart de ses pairs en sont à leur deuxième ou troisième article et participent régulièrement à des congrès. Il faut dire qu'elles·ils sont inséré·e·s dans un projet de recherche mené par sa superviseure, au contraire d'elle qui a choisi, par passion, un thème de niche. Ce qu'elle ne regrette pas et ce qui la rend fière. Mais elle constate que cela l'isole d'une certaine manière, ici et plus largement quant à sa participation aux activités de la communauté scientifique. Même si sa superviseure essaie de l'intégrer, elle est beaucoup moins sollicitée que les autres.Elle est fière de ce qu'elle arrive à accomplir toute seule, mais elle a l'impression de se trouver dans un système très inégalitaire et pas forcément toujours très moral. Elle se sent impuissante face au constat de son peu de moyens et d'opportunités. Et aussi un peu anxieuse et stressée. Un curriculum vitae bien étoffé en publications est indispensable pour avoir une (même infime) chance de poursuivre des activités de recherche.

Cet évènement est démobilisateur sur deux plans distincts. Premièrement, la comparaison à ses pairs (comme pour Magda plus haut) a conduit Julie à se sentir moins compétente, voire inutile au groupe (non-satisfaction des besoins de compétence et d'affiliation) :

> [J'ai eu] honte de n'en être que là ou de ne pas toucher le puck à ce point-là […] et du coup, presque aussi un peu de déranger avec des préoccupations aussi basses. De nouveau, c'est moi et moi seule qui ai ressenti ça, parce qu'en me comparant et comment moi je les vois. Je pense que je les vois aussi plus hauts que… je les vois vraiment haut. […]. Ils sont clairement [très expérimentés]. Ils le sont aussi par leurs publications et tout ça. Donc c'était presque un peu une honte de n'en être que là… c'est marrant, parce que c'est maintenant en parlant avec toi… De nouveau, de leur faire perdre du temps […] avec quelque chose d'aussi… qui n'allait pas forcément les aider eux. C'est ça aussi. C'est qu'eux, leur discussion pouvait les aider à avancer chacun, tandis que moi, étant donné que ma thèse elle porte sur complètement autre chose, ça n'allait pas les aider à avancer. […] J'étais à deux doigts de pleurer au milieu du colloque. Je me souviens, tout d'un coup ça m'est comme un peu tombé dessus.

Durant le reste du colloque, Julie a réfréné sa participation et ses interventions. Son moteur était plutôt introjecté, poussé par la honte. Elle

ne voulait pas gêner le déroulement et la progression des autres par son manque d'expertise (perçu). Comme elle l'explique quelques semaines plus tard, elle n'avait, à ce moment-là, pas entièrement conscience de ce qui se jouait dans cet évènement fortement émotionnel. Elle avait des sensations et c'est plus tard qu'elle a pu en saisir le sens.

Cette interaction a, en outre, ravivé et exacerbé un sentiment d'injustice qu'elle ressent depuis quelque temps en découvrant davantage le monde académique. Par exemple, elle lit beaucoup d'ébauches d'articles de ses collègues afin de les soutenir en révisant leurs textes. Cela ne lui semblerait pas éthique d'inscrire son nom en coautrice. Elle a pourtant entendu, en discutant avec des pairs et d'autres chercheuses et chercheurs que ce sont des pratiques courantes. Elle juge ces comportements comme non éthiques, d'autant que les enjeux de publications sont importants dans ce milieu. Ces productions ouvrent ou ferment la porte du marché de l'emploi académique. Les choix que Julie pose au quotidien pour son doctorat de manière autonome, consciente et cohérente avec ses passions et ses aspirations existentielles, risquent de l'écarter d'opportunités potentielles, si elle souhaite plus tard continuer dans ce milieu. Comme elle l'explique :

> Je pense que d'un point de vue […] stratégique et si on pense en termes de CV, je me suis tiré deux balles dans les deux pieds… […] Ça pourrait me pousser à faire quatre fois plus d'efforts pour devenir plus compétitive, mais concrètement, cela n'est pas possible (ni en termes de temps ni de moyens, etc.) donc au final cela ne change pas mes objectifs [cela] ajoute juste une pression supplémentaire à la bonne réussite de ceux-ci.

La satisfaction du besoin d'autonomie de Julie menace paradoxalement ses chances de continuer dans une voie académique. Cette situation de tension amène du stress, car Julie n'a pas les ressources temporelles nécessaires pour s'adapter aux injonctions à publier qu'elle perçoit dans ce milieu, un monde professionnel dans lequel elle se projette de plus en plus, car les activités de recherche la stimulent beaucoup. Elle perçoit relativement peu de ressources et de soutien dans son environnement professionnel direct, ni de compréhension pour cette problématique particulière dans sa sphère privée. Même si elle y reçoit beaucoup de soutien de ses proches en général, ils ne sont pas familiers avec le milieu académique.

Le deuxième évènement majeur choisi par Magda concerne, comme pour Julie, ses aspirations et l'articulation entre sa vie privée et professionnelle dans une perspective de carrière à plus long terme.

**Magda** participe à un évènement public rassemblant des participant·e·s et personnalités de tous horizons, des chercheuses et chercheurs, des représentant·e·s politiques, mais également des représentant·e·s d'entreprises et d'associations. Au fil des présentations et des débats intéressants, elle prend conscience des moyens limités dont elle dispose pour réaliser son projet de doctorat et du peu d'impact potentiel qu'il pourra avoir en comparaison. Elle ressent de la honte et se sent inutile à essayer de faire dans son coin ce que d'autres font à plus grande échelle et avec plus de moyens. Elle prend également conscience de sa position tiraillée entre différents mondes et milieux. Elle fait de la recherche, mais ne se sent pas vraiment une chercheuse « modèle », par rapport à ses aspirations, à l'investissement qu'elle peut et veut y mettre, car ses valeurs et attentes sont parfois incompatibles avec celles qu'elle perçoit et qui sont valorisées dans le milieu académique. Elle n'est pas investie plus concrètement sur le terrain auprès des institutions, des associations et du public de la cause qu'elle étudie, par manque de temps, mais aussi, parce qu'elle a plus une âme d'organisatrice ou de théoricienne. Elle se sent ainsi également un peu inutile dans ce milieu, comparativement aux personnes présentes ici, qui sont très mobilisées. Elle se sent un peu en porte à faux entre deux univers, ce qui la stresse.

Cet évènement est majeur pour Magda, car au-delà de l'intérêt pour la thématique et les échanges fructueux, mais confrontants dont elle a profité durant cette journée, celle-ci l'a mise face à face avec le sens qu'elle donne à son doctorat dans une période où elle doit produire sa thèse, ainsi élaborer des connaissances utiles à d'autres. C'est une période d'écriture où elle doit marquer ses idées et ses positions, s'affirmer, laissant transparaître le genre de chercheuse qu'elle est. Magda est guidée par des aspirations existentielles intrinsèques fortes et se sent parfois en décalage par rapport à ce qu'elle perçoit du monde académique et à ce vers quoi l'oriente son superviseur. Elle se trouve au sein d'un champ de tension dans sa recherche de cohérence avec ses actions :

> J'accorde de l'importance à ce que ma thèse soit compréhensible aussi dans tout ce qui est milieux associatifs. Qui sont des milieux où il y a une remise en cause, je ne sais pas, mais une volonté de partage, d'échange, de vulgarisation […] de la science. Pour moi c'est important de ne pas produire une thèse qui serait absolument incompréhensible, enfin, complètement

> théorique, abstraite, etc. Je n'ai pas envie d'être déconnectée, donc ça m'oblige à tenir ça en compte dans le processus. Alors d'un côté ça me motive parce que je me dis tiens, probablement – d'ailleurs quand j'en discute dans ces milieux-là j'ai deux trois retours où je me dis tiens ça intéresse – ça a du sens pour eux aussi, mais il faut que je reste ancrée par rapport à ça et pas que je réponde juste aux exigences académiques qui parfois ne font pas spécialement sens ni pour moi ni pour les gens.

Pour l'instant, Magda perçoit son doctorat comme un trait d'union entre ces mondes. Elle essaie, par sa recherche, de contribuer à la connaissance scientifique – et à assurer les exigences posées pour la certification – tout en amenant quelque chose de concret en pratique. La fin de sa thèse annoncera la rupture et la nécessité de choisir entre ses différents intérêts professionnels. Cela l'amènera vers des choix de rédaction et de publication de sa thèse qui ne sont pas forcément recommandés par son superviseur, car ils ne s'inscrivent pas dans une perspective de soutien à la carrière académique. En assumant ses choix, elle pourrait, comme Julie, quelque peu compromettre ses opportunités futures de travailler dans ce milieu.

Le dernier évènement heurtant et questionnant les valeurs est celui choisi par Éric. Il touche à sa posture de chercheur, et la manière dont il se pense et agit en professionnel.

**Éric** vient de recevoir le review d'un article qui doit contribuer à sa thèse cumulative. Il est déçu. Les feedbacks sont extrêmement critiques, jusque dans l'intérêt même des idées proposées, qui constituent l'un des axes centraux de sa thèse. Il est surpris. Sa superviseure lui avait fait un bon retour et elle est une spécialiste du thème. Il ne comprend pas. Il faut dire que par le passé ses articles avaient été publiés sans trop de difficultés, avec des corrections certes, mais rien de majeur. Il ressent beaucoup de frustration. La charge de travail à prévoir pour retravailler le texte est conséquente, presque deux mois en comptant les autres activités dont il a la charge au quotidien. Il se sent découragé, car le temps est compté avant la date butoir du dépôt de sa thèse. Cette date est importante, car ses projets professionnels en dépendent.

Cet évènement est déterminant pour Éric pour trois raisons. Premièrement, s'il était conscient que ses propositions avaient une marge de progression, il estime que plusieurs critiques reçues sont très discutables, tranchées et sujettes à débat. Après avoir laissé quelques jours ce

feedback de côté, en le relisant, il pense que le paradigme dans lequel il s'inscrit avec sa recherche est différent de celui des chercheuses ou chercheurs qui ont évalué son article. Ce constat quant à la posture épistémologique de certain·e·s professionnel·le·s lui permet de prendre du recul tout en gardant son assise : « Ce n'est pas parce que ce sont des experts qui démolissent ton travail qu'il faut tout prendre au pied de la lettre non plus. Parce qu'il faut voir d'où ils partent aussi, dans quoi ils se situent eux ». Éric a le sentiment, au travers de leurs commentaires, que leurs postulats, manières de concevoir la connaissance scientifique et la mise en œuvre des méthodes sont divergentes de la posture de chercheur qu'il a construit. Le jugement est réalisé au travers d'un autre cadre de référence, n'ayant pas les mêmes exigences, critères d'évaluation, etc. Il se demande si les réviseurs n'ont pas manqué de décentration. S'il est un peu déstabilisé dans un premier temps, Éric explique, quelques mois après cet évènement, qu'il a pu prendre du recul avec le soutien de sa superviseure, une personne avec laquelle il partage un cadre de référence commun. Il a pu préciser certains résultats, tout en conservant et en affirmant les fondements de sa posture. Au terme de ce processus, la qualité de son second texte s'est révélée meilleure tout en gardant son essence.

Deuxièmement, sans être une catastrophe, cet évènement est particulier, car jusqu'ici Éric a eu un parcours plutôt aisé. Il a, bien sûr, été confronté à des difficultés et des obstacles, mais rien d'insurmontable. Il se sentait suffisamment capable de tenir la barre et de gérer les aléas (besoins d'autonomie et de compétence satisfaits). Il ne s'attendait pas à voir son travail à ce point dénigré. Ses attentes antérieures n'ont pas été consistantes avec l'évènement.

Enfin, celui-ci est important pour ses conséquences. Éric approche du délai de dépôt de sa thèse cumulative et des enjeux professionnels qui y sont liés. Repousser entraînerait des répercussions dommageables quant à ses projets professionnels, ce qui lui met une grande pression. Intégrer un important travail d'ajustement à un planning déjà chargé est compliqué à gérer relativement aux ressources limitées dont il dispose (menace du besoin d'autonomie).

Passons maintenant de l'autre côté du miroir, celui des évènements majeurs mobilisateurs, c'est-à-dire porteurs d'élan, et intéressons-nous à leurs incidences sur le processus de (trans)formation des doctorant·e·s.

## *4.3 Évènements mobilisateurs*

Les treize évènements majeurs mobilisateurs sélectionnés par les douze doctorant·e·s parmi les évènements significatifs de leur quotidien sont, à quelques exceptions près, issus de la catégorie des évènements favorables. Loin d'être des évènements isolés, ils s'inscrivent dans un processus où les doctorant·e·s ont d'abord vécu des moments d'errances et de tâtonnement, à l'image de certains de ceux que nous avons découverts précédemment dans les évènements démobilisateurs.

Les évènements mobilisateurs montrent des situations où ce blocage, cette errance momentanée a pu être dépassée et a été porteuse d'apprentissage et de développement. Ces éléments soulignent que le doctorat n'est pas un processus linéaire, mais un chemin qui est marqué d'étapes, ressenties comme des bonds, des à-coups. Si l'on peut retrouver ces différents évènements tout au long du doctorat, certains d'entre elles et eux prennent une dimension et un sens particuliers pour les doctorant·e·s selon la phase dans laquelle elles·ils se trouvent, en début, milieu ou fin de doctorat.

Du commencement de la formation au début de la collecte de donnée, les évènements sélectionnés par les doctorant·e·s ont comme point commun de marquer la manière dont elles·ils incorporent différents types de savoirs de leur discipline, développent leur projet et commencent à se positionner et à situer l'objet de leur recherche dans un nouveau « territoire ». Ce territoire est social, au sein d'une communauté et de différents contextes de vie, il est également spatial, dans un champ d'études particulier. La fin de la collecte de données marque un moment de distanciation et de prise de recul, sur soi, son parcours, ses apprentissages, etc. Pour les doctorant·e·s ayant progressé dans l'analyse de leurs données ou l'ayant terminée, il s'agit d'élaborer leur thèse en traçant leur voie pas à pas, ainsi de développer des propositions originales. Pour les plus avancé·e·s, cela implique également de confronter ces nouvelles connaissances au regard et à l'évaluation d'autrui.

Comme nous le voyons visuellement dans le tableau 12, les catégories d'évènements se structurent selon les phases du doctorat et se superposent dans leur séquentialité aux cinq moments du processus d'apprentissage et de subjectivation proposés par Bourgeois (2018), nommément de construire de nouvelles connaissances et les mobiliser, s'en imprégner (phase de début de doctorat) ; amorcer la distanciation (milieu du doctorat vers la fin de la collecte de données) ; construire sa propre voie et se positionner par rapport à autrui (milieu du doctorat lors que les analyses et interprétations sont en cours, jusqu'à fin du doctorat).

**Tableau 12 : Répartition des évènements majeurs mobilisateurs en famille de cas**

| | Phase du doctorat | | | Catégories d'évènements mobilisateurs | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **Début** | **Milieu** | **Fin** | **Explorer, (se) positionner** | **Prendre du recul et se recentrer** | **Créer de nouvelles connaissances** | **(Se) confronter, (s')affirmer ses propositions** |
| Camille | X | | | X | | | |
| Mathilde | X | | | X | | | |
| Julie | X | X | | X | | | |
| Rachel | X | | | X | | | |
| Anne | | X | | | X | | |
| Nora | | X | | | X | | |
| Sonia | | X | | | | X | |
| Romain | | X | | | | X | |
| Liz (1) | | X | | | | X | |
| Liz (2) | | X | | | | | X |
| Magda | | X | X | | | X | |
| Daphné | | | X | | | | X |
| Éric | | | X | | | | X |

Ces treize évènements majeurs mobilisateurs, que nous allons découvrir à présent plus en détail, impliquent des activités demandeuses en énergie et en effort. Mais contrairement aux évènements démobilisateurs, ils affectent positivement le parcours doctoral. Ils prennent un sens particulier, car ils entrent en cohérence avec les aspirations intrinsèques des doctorant·e·s (contribution sociale et scientifique, relations authentiques et collaboration, partage, etc.) et soutiennent leurs motivations autodéterminées (intérêt, découverte, créativité, stimulation). Leurs besoins fondamentaux sont généralement satisfaits et soutenus par l'environnement.

### *4.3.1 Explorer et se positionner dans un nouveau territoire*

Chez les doctorant·e·s en début de formation, les évènements majeurs sélectionnés concernent principalement l'exploration d'un nouveau territoire et la recherche de repères. Les évènements racontent comment les doctorant·e·s s'imprègnent de ce nouvel environnement, prennent leurs marques, délimitent leur objet de recherche tout en questionnant leur propre légitimité, leurs rôles et représentations, mais également la valeur et la pertinence de leurs choix, fondements de leur recherche.

Comme le montre le tableau 13, ces évènements tendent à connecter les doctorant·e·s à leurs motivations autodéterminées et aspirations intrinsèques, et à satisfaire (la plupart de) leurs besoins fondamentaux. Ils ont généralement un impact favorable sur leur doctorat et leur bien-être, même si les émotions qu'ils ont suscitées sont toujours largement ambivalentes.

**Tableau 13 : Matrice des évènements mobilisateurs du début de doctorat – assimiler et se positionner**

| Prénom | Soutien perçu dans l'environnement | Pattern émotionnel | Caractéristiques de l'évènement | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | Emotions | Impact bien-être | Impact doctorat | Besoin d'autonomie | Soutien à l'autonomie | Besoin de compétence | Guidance /structure | Besoin d'affiliation | Implication | Aspirations existentielles et motivations saillantes | Effort investi |
| Camille | ↓ | +/- | Joie, contentement, perte d'espoir, anxiété mécontentement. | → | ∅ | ✓ | ✗ | ✓ | ✗ | ✓ | ✗ | MIC MIS INTEG | ≈ |
| Mathilde | ≈ | +/- | Soulagement, espoir, passion, intérêt, envie (fuite), stress, peur. | → | → | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | MIC MIS INTEG contrib relat | ↑ |
| Rachel | ↑ | +/- | Joie, admiration, fierté, intérêt, gratitude, envie (fuite), déplaisir, désespoir, colère, anxiété. | | → | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | INTRO MIC | ↑ |
| Julie | ≈ | +/- | Soulagement, espoir, peur, anxiété. | → | → | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✗ | ✓ | MIA | ↓ |

<u>Légende</u> : + agréable | – désagréable | +/- ambivalent |→ facilitation | ←obstacle | ∅sans neutre ou différé | ✓satisfaction | ✗non-satisfaction |MIC motivation à la connaissance | MIS motivation à la stimulation | MIA motivation à l'accomplissement | INTEG Intégration | INTRO introjection | dev Aspiration à l'épanouissement et développement de soi | contr. Aspiration à la contribution sociale | relat. Aspiration relationnelle | ~~Entrave~~ | ↑ élevé | ↓ bas | ≈moyen. Les champs vides concernent des aspects non abordés par les doctorant·e·s, pour lesquels les informations manquent.

Nous présentons successivement les évènements majeurs de Camille, Mathilde, Rachel, Sonia et Julie sur le même principe que les évènements majeurs démobilisateurs.

**Camille** est en route pour son premier congrès. Elle est très contente d'y avoir été acceptée, même si son article n'a pas la qualité qu'elle espérait. Elle l'a réalisé dans des conditions difficiles, sans le soutien de son superviseur. Celui-ci est réticent à sa participation. Il est d'avis qu'elle devrait se concentrer en premier lieu et exclusivement sur sa monographie. Même si elle a dû tout faire seule, cette participation était importante pour Camille. Elle attendait cela depuis qu'elle a commencé son doctorat. Elle se réjouit, car elle va pouvoir interagir et échanger avec des chercheuses et chercheurs spécialistes de la thématique sur laquelle elle travaille et qui l'intéresse beaucoup. Elle va en outre pouvoir élargir ses connaissances et enrichir ses idées. Elle se réjouit également d'avoir des retours sur son travail.

La participation à ce type d'activités de la communauté scientifique est un des moteurs de Camille (motivation intrinsèque). En diffusant son travail, notamment auprès de professionnel·le·s, elle perçoit qu'elle peut construire un pont entre littérature scientifique et pratique professionnelle (motivation intégrée). Ceci lui donne de l'énergie pour persister et mener à bien sa formation. Car Camille a toujours eu des doutes sur le bienfondé de son engagement dans un doctorat, même si elle en perçoit l'instrumentalité. Ce titre lui permettra de mieux s'insérer dans le marché du travail et d'être plus compétitive. Cependant, cette décision n'est pas comprise et acceptée par tous les membres de sa famille. Ces pressions la déstabilisent beaucoup. À cela s'ajoute la dégradation des relations avec son superviseur. Au début, Camille avait l'impression d'être sur la même longueur d'onde et de partager les mêmes valeurs. Au travers de la négociation du thème de sa recherche, puis de la forme de sa thèse (monographie et pas thèse cumulative comme elle l'aurait souhaité), Camille s'est rendu compte qu'elle n'aurait pas beaucoup de latitude (menace à son besoin d'autonomie). Elle devrait se plier aux préconisations de son superviseur, sans espace de négociation possible.

En participant à cette conférence, Camille souhaite faire l'expérience de ce qu'elle s'imaginait être « faire une thèse » et être une chercheuse (novice) à part entière. Elle a soumis une proposition de communication malgré la réticence de son superviseur, qui n'a donné aucun soutien. Cette participation s'est révélée être un vrai défi (intellectuel, temporel, etc.). Elle ressent du contentement, car elle a réussi par elle-même (satisfaction

des besoins d'autonomie et de compétence). Elle a quand même pu compter sur le soutien de certain·e·s de ses collègues, d'autres doctorant·e·s et d'un autre professeur (guidance directe et implication, satisfaction de son besoin d'affiliation). Même si elle va pouvoir s'enrichir et progresser au contact d'expert·e·s de la communauté scientifique, les choix et actions de Camille ont un coût direct et indirect élevé. D'une part, ils tendent encore un peu plus la relation qu'elle a avec son superviseur, d'autre part ils ont une implication indirecte importante sur son quotidien :

> J'ai utilisé toutes mes ressources pour cette conférence, pour cet article et tout ça. Je n'ai pas eu le temps d'avancer la monographie que je dois faire. Et si je fais encore une chose comme ça, je vais perdre encore 3 mois. […] Je ne vais pas finir tout de suite, mais je ne veux pas passer plus de temps ici que ce qui est nécessaire.

L'activité au centre de l'évènement majeur de Mathilde est la même que pour Camille, à savoir une première participation à un congrès, mais le sens qu'il prend dans son parcours n'est pas tout à fait semblable.

Premier jour de congrès pour **Mathilde.** C'est la première fois qu'elle participe à ce genre d'activité scientifique. Sa communication a été acceptée et sa présentation aura lieu le lendemain. Elle ressent beaucoup d'appréhension et un fort stress à cette perspective, même si elle a reçu des suggestions pertinentes pour l'améliorer et des encouragements de son superviseur. Elle profite de cette journée pour écouter les présentations qui l'intéressent. Celles-ci élargissent ses horizons par la diversité des idées développées, des manières de faire de la recherche et de la communiquer. Un échange avec un chercheur aguerri va la rassurer sur ses intentions de recherche. Elle a une confirmation que les orientations qu'elle souhaite prendre ont de la valeur et que la recherche qu'elle est en train de mettre sur pied aura une pertinence et une légitimité non seulement scientifique, mais également pratique. Elle se sent soulagée, car elle constate qu'elle a quand même avancé depuis le début. En plus, en se comparant avec ses pairs, elle se rend compte qu'elle dispose déjà de certaines compétences. Tout cela lui donne de l'espoir pour continuer à développer et finaliser son projet.

Mathilde perçoit ce congrès comme une opportunité d'apprendre et de développer son objet de recherche. Sa participation nourrit un des moteurs : sa passion pour son domaine d'étude. Elle aime partager autour de celui-ci, collaborer, trouver des solutions aux problématiques des actrices et acteurs du terrain. Son action est ainsi soutenue par différents types de motivations autodéterminées (motivation à la connaissance, à la

stimulation et motivation intégrée) ainsi que des aspirations existentielles intrinsèques (relations et contribution sociale).

Il s'agit également, lors de ce congrès, de s'assurer de la viabilité de son projet de recherche auprès de professionnel·le·s de son champ d'études. Elle pourra aussi glaner quelques repères potentiels sur ce qui est acceptable et pertinent. Car au quotidien, elle éprouve beaucoup de mal à se repérer et à orienter son projet (menace du besoin d'autonomie). Comme nous l'avons vu plus haut, Mathilde a du mal à cerner les attentes de son superviseur. Elle se sent isolée (son besoin d'affiliation est également menacé). Même si elle perçoit la présence de ressources, elle a le sentiment de ne pas y avoir accès, ainsi d'en manquer, et n'ose pas l'exprimer. Ce premier jour de participation s'avère déjà bénéfique puisque Mathilde, contrairement à Camille, a reçu un feedback de son superviseur dans sa boîte mail. Elle l'a compris et peut appliquer les conseils reçus pour améliorer sa présentation. Cette guidance directe lui a permis d'améliorer sa production en appréhendant mieux ce qui est attendu dans le contexte académique, et dans le même temps, de soutenir et développer ses compétences.

Cette participation aura un autre bénéfice, celui de nouer une relation plus personnelle avec une de ses collègues qui l'accompagne et avec qui elle se découvre des affinités (soutien au besoin d'affiliation). C'est important, car elle est nouvelle dans l'équipe et n'a pas encore pu tisser de relations plus personnelles. Finalement, au travers de cette participation, Mathilde pourra satisfaire son besoin d'affiliation en s'intégrant dans son environnement de travail proximal et au sein de sa communauté de pratique plus large.

L'évènement mobilisateur choisi par Rachel a également pour décor un rassemblement scientifique. Découvrons-le et voyons le sens qu'il prend dans son parcours.

**Rachel** participe à une conférence. Elle n'avait pas vraiment envie d'y aller, pour plusieurs raisons. D'abord, elle a accumulé beaucoup de fatigue, car elle travaille de longues journées pour s'immerger dans son projet de recherche. Elle doit rattraper le retard qu'elle a en tant que dernière arrivée dans l'équipe. Ensuite, elle est très est intimidée par les chercheuses et chercheurs qui participeront à l'évènement. Elle est anxieuse de faire un faux-pas, de ne pas montrer assez de déférence envers ces personnes qu'elle admire. Et si elle passait pour une usurpatrice, peu crédible et non légitime ? Elle s'est fait violence et s'est rendue à la conférence malgré tout, car elle estime que cela fait partie de son nouveau rôle de doctorante de construire son réseau, de voir et d'être vue. En écoutant la présentation

d'une conférencière qui est un idéal à ses yeux, elle n'arrive pas à éprouver de plaisir, même si la thématique l'intéresse énormément. En l'écoutant, Rachel se sent au bord du désespoir, car l'atteinte de ce modèle de carrière lui semble hors de portée. Après l'intervention, elle a l'occasion de discuter un moment en aparté avec la conférencière. Celle-ci montre un intérêt authentique pour Rachel et pour ses recherches. Elle lui propose même de la revoir pour avoir plus de temps pour échanger. Rachel ressent de la joie et de la reconnaissance face la bienveillance qui lui est témoignée. Elle est fière d'avoir fait l'effort de venir et ressent un peu de colère et d'amertume contre elle-même d'être si impressionnée dans ce genre de situations.

Cet évènement a été important pour Rachel, car il lui a permis de se sentir intégrée et reconnue par cette chercheuse expérimentée comme un membre à part entière de la communauté scientifique, mais également comme une personne compétente et de valeur (satisfaction du besoin d'affiliation et de compétence). À la suite de cet évènement, la chercheuse est devenue la mentore de Rachel. Elles ont développé une relation de confiance dans laquelle Rachel a pu ouvertement exprimer ses sentiments, ses difficultés de début de parcours doctoral. Elle lui a par exemple expliqué son impression de flou et ses doutes sur l'orientation à donner à sa recherche et sur la manière de réaliser les prochaines étapes. Elle a également pu évoquer ses idéaux, sa manière de percevoir la communauté académique et les attentes et exigences que cela implique (les génies versus les bluffs).

La chercheuse a pu rassurer Rachel, par son écoute, le partage authentique de ses expériences professionnelles et personnelles. Elle lui a parlé de ses succès bien sûr, mais également de ses difficultés et de ses échecs, et comment elle les avait dépassés. Elle a évoqué des pistes qui pourraient aider Rachel dans son cheminement. Ces pratiques d'accompagnement mêlant implication personnelle et guidance directe ont permis à Rachel de prendre du recul sur elle-même, sur ses croyances et ses représentations. Elle a trouvé un nouvel élan, mais surtout du sens par rapport à ce qu'elle fait. Elle a pu se réapproprier ses actions, retrouver le lien avec ses intérêts (motivation intrinsèque) et agir avec moins de culpabilité (et donc moins de motivation introjectée).

Lors de notre discussion, quelques mois après cet évènement, Rachel exprime avoir pu trouver un meilleur équilibre dans son quotidien et dans la manière dont elle planifie et réalise ses activités, à son rythme plutôt qu'en s'orientant sur des standards prescrits et perçus ou des stéréotypes. Elle constate qu'elle peut agir sur son environnement et qu'elle a développé certaines compétences (satisfaction de ses besoins d'autonomie et

de compétence). La rencontre avec la professionnelle qui deviendra sa mentore a contribué à amorcer un déclic et une transition chez Rachel, dans la manière – moins idéalisée et plus réaliste – dont elle perçoit les membres de la communauté scientifique et interagit avec eux, et dans la manière dont elle se perçoit et se positionne dans sa recherche et dans sa vie, notamment vis-à-vis de sa famille. Elle explique :

> Ce qui a été très important pour moi […] c'est la réaction de l'entourage, de la famille. Apprendre à se défaire complètement de ça […]. Heureusement qu'il y a [mon partenaire] quelque part, sinon c'est vrai que c'est encore plus un truc de solitude.

Les premiers mois de doctorat ont été très difficiles pour Rachel. Malgré le soutien de son superviseur, elle se sentait perdue, incertaine. Les discussions avec sa mentore et les cours qu'elle a suivis au sein de l'école doctorale l'ont aidé à se sentir légitime, à s'approprier ses actions et à leur donner une direction plus concrète.

Julie se situe aussi au début de son parcours doctoral, mais plus loin que Camille, Mathilde et Rachel : elle est à la veille de commencer sa collecte de données. Elle attend pour cela, le feu vert de son second superviseur.

**Julie** sort d'un entretien avec son co-superviseur de thèse. Elle est soulagée, car la manière dont elle prévoit de réaliser sa collecte de données et l'analyse de celles-ci a reçu un écho favorable. Il a émis des encouragements et des critiques pragmatiques qui rejoignent les remarques de l'autre professeure qui la supervise. Elle peut donc procéder comme elle l'avait prévu, sans opérer de changement majeur. Si cela avait été le cas, cela aurait remis en question presque un an de travail. En effet, Julie ne rencontre ses superviseur·e·s, qu'une à deux fois par an, souvent séparément, pour faire le point. Elle travaille de manière très autonome. Elle sent qu'on la pousse dans cette direction et cette liberté lui convient bien. En outre, elle constate qu'ils sont débordé·e·s. Elle ne souhaite pas leur ajouter une charge en les sollicitant davantage. De retour à son bureau et en discutant avec ses pairs à l'issue de l'entrevue, Julie est néanmoins prise d'un doute. Et si ce fonctionnement lui jouait des tours ? Et si elle faisait de graves erreurs et que celles-ci ne soient remarquées qu'au dépôt de sa thèse ? Si ses superviseur·e·s la « descendaient » ensuite lors de sa soutenance ? Cette idée lui fait peur et la rend anxieuse. Elle essaie de se rassurer en se disant cela donnerait une mauvaise image de la manière dont elle a été supervisée et guidée durant son doctorat… Ce ne serait pas bon pour leur réputation. Même si elle a d'autres possibilités de présenter son travail durant l'année pour avoir des feedbacks, ce suivi sporadique ne serait-il pas une trop grande prise de risque au vu des enjeux ?

Cet évènement est important pour Julie, en raison de sa rareté. C'est un des seuls moments dans l'année où elle rencontre son co-superviseur pour discuter de sa thèse et avoir un feedback sur son travail (implication, guidance). Elle est soulagée d'avoir fait des choix pertinents pour la mise en œuvre de sa recherche. Les retours de ses deux superviseur·e·s font consensus, elle progresse dans la bonne direction (satisfaction du besoin d'autonomie et de compétence). Cependant, des doutes et une forte anxiété vont émerger de la comparaison avec ses pairs ayant des cadres d'accompagnement très différents. Même si elle apprécie ces échanges avec ses collègues – ils constituent une des raisons qui l'a incitée à vouloir travailler comme assistante – ces interactions ont parfois tendance à la déstabiliser et à faire émerger des émotions désagréables, car ils questionnent et ébranlent son assurance quant à la pertinence de son mode d'interaction avec ses deux superviseur·e·s.

La deuxième catégorie d'évènements mobilisateurs est illustrée par les évènements majeurs de deux doctorantes en milieu de parcours qui terminent leur collecte de données. Ils marquent une transition, de l'invisibilité à la visibilité, de l'ombre à la lumière.

### *4.3.2 Prendre du recul et se recentrer*

Les évènements majeurs de cette catégorie s'inscrivent dans un constat rassurant : celui d'avoir (enfin) quelque chose de concret et de tangible pour la thèse, mais également d'avoir acquis des compétences et développé une certaine assise. C'est la prise de conscience qu'on eut Anne et Nora dans un moment particulier où elles se sont arrêtées et ont fait un pas de côté pour s'observer, observer leur parcours et ce qu'elles avaient réalisé jusque-là. Ce moment de bilan a résonné comme un instant de légèreté et d'exaltation où les idées fusent et où tout est possible. Ce temps fort du parcours a également été évoqué par les doctorant·e·s plus avancé·e·s de l'étude fribourgeoise lors de l'entretien final.

Comme le montre le tableau 14, ces évènements mobilisateurs tendent, ici encore, à connecter les doctorantes à leurs motivations autodéterminées et/ou aspirations intrinsèques, et à satisfaire leurs besoins psychologiques fondamentaux. Ils ont un impact favorable à la fois sur l'accomplissement de leur doctorat et sur leur bien-être, même si les patterns émotionnels sont ambivalents.

**Tableau 14 : Matrice des évènements mobilisateurs du milieu de doctorat – prendre de la distance**

| Prénom | Soutien perçu dans l'environnement | Caractéristiques de l'évènement | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Pattern émotionnel | Emotions | Impact bien-être | Impact doctorat | Besoin d'autonomie | Soutien à l'autonomie | Besoin de compétence | Guidance / structure | Besoin d'affiliation | Implication | Aspirations existentielles et motivations saillantes | Effort investi |
| Anne | ≈ | +/- | Fierté, contentement, espoir, envie, intérêt, bonheur, plaisir, soulagement, stress. | → | → | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | MIC MIS MIA INTEG dev relat | ↑ |
| Nora | ↑ | +/- | Espoir, joie, décontraction, stress. | → | → | ✓ | ✗ | ✓ | ✗ | ✓ | ✗ | relat | ↑ |

Légende : + agréable | – désagréable | +/- ambivalent |→ facilitation | ←obstacle | ✓satisfaction | ✗non-satisfaction |MIC motivation à la connaissance | MIS motivation à la stimulation | MIA motivation à l'accomplissement | INTEG Intégration | INTRO introjection | dev Aspiration à l'épanouissement et développement de soi | contr. Aspiration à la contribution sociale | relat. Aspiration relationnelle | ~~Entrave~~ | ↑ élevé | ↓ bas | ≈moyen. Les champs vides concernent des aspects non abordés par les doctorant·e·s, pour lesquels les informations manquent.

Découvrons à présent les évènements d'Anne et de Nora.

**Anne** termine sa collecte de données dans quelques jours. Elle présente l'état de ses recherches lors d'une réunion. Elle est satisfaite de son intervention, car elle n'a eu que peu de temps pour la préparer. Mais surtout, cette présentation lui a permis de prendre conscience de tout ce qui a été réalisé depuis le début. C'est en effet la première fois qu'elle présente non des intentions, mais des réalisations. Elle ressent de la fierté et du contentement au constat de la progression sa recherche, adaptée et améliorée au travers des choix opérés, des (in)succès qui ont jalonné ces longs mois très denses et intenses de collecte. Elle était tellement absorbée qu'elle n'avait pas perçu tout cela. Elle a également le sentiment d'avoir beaucoup appris en termes de contenus, de méthodes, et sur elle-même, en réalisant ses activités et au contact de sa superviseure et des participant·e·s constituant son échantillon. Durant la présentation et les échanges qui suivent, elle perçoit des marques d'intérêt de ses interlocutrices et interlocuteurs. Cela la rassure sur la pertinence des orientations qu'elle a prises et la conforte pour la suite. Elle a l'impression de franchir une étape importante. Il reste certes du travail, mais elle a quelque chose de concret, du matériau intéressant sur lequel s'appuyer. Elle en éprouve du soulagement, se sent heureuse et fière. Elle espère qu'elle éprouvera autant de plaisir dans les prochaines phases qu'elle perçoit comme très stimulantes, et essaie de ne pas se mettre trop de pression en raison de la fin de son contrat qui approche. Le temps va être compté.

Le parcours d'Anne est marqué par des débuts compliqués dans sa formation doctorale, notamment en raison de négociations délicates avec sa superviseure quant au projet dans lequel s'insérer. La recherche à laquelle elle participe actuellement correspond pleinement à ses intérêts personnels et professionnels.

L'évènement marque la reconnaissance de qui elle est (comme professionnelle), de ses idées et de ce qu'elle a accompli jusqu'alors. Ce moment majeur lui offre une reconnaissance par elle-même, mais aussi par ses collègues, d'autres membres de l'institution (et préalablement des participant·e·s à sa recherche). Elle s'est enrichie personnellement et a pu d'ores et déjà constater que, grâce à ce qu'elle a mis en place, sa thèse contribuera à améliorer les pratiques des professionnel·le·s de son domaine et à soutenir des populations cibles (aspiration de contribution, motivation intégrée). Cela donne du sens à son doctorat. Même si elle ne se reconnaît pas tout à fait dans ce milieu académique et qu'elle n'y projette pas son futur, son engagement et les efforts qu'elle a fournis depuis des années

n'ont pas été vains. Ils sont perçus et valorisés par son environnement (soutien aux besoins fondamentaux et satisfaction de ceux-ci). Avec un regard tourné à la fois vers le passé et vers l'avenir, ce moment de bilan engage un processus de distanciation et de décentration qui lui ouvre de nouveaux horizons, sur ses perspectives de développement et sur la manière dont elle va pouvoir proposer des idées nouvelles en s'appuyant sur les données qu'elle a récoltées.

Comme Anne, Nora arrive prochainement au terme d'une phase intense de collecte de données pour le projet de recherche dans lequel s'inscrit son doctorat. Cette phase a duré beaucoup plus longtemps que prévu et aura été une période très difficile de son parcours.

**Nora** subissait depuis plusieurs mois un stress chronique intense. Elle était proche de jeter l'éponge. La fin de la collecte de données lui redonne un peu de joie et d'espoir. Celui d'avoir suffisamment d'éléments concrets, mais également plus de temps pour ses analyses et pour la rédaction des articles qu'elle doit encore produire. Si la situation se détend du point de vue de son doctorat, c'est l'état de santé de plusieurs de ses proches qui l'inquiète. Ce jour-là, l'annonce de la naissance d'un bébé dans la famille va lui procurer une joie énorme et va provoquer un chamboulement profond pour Nora, un déclic. Les liens forts et inconditionnels qui l'unissent aux membres de sa famille et à ce nouveau-né lui redonnent confiance. Elle se sent aimée, intégrée et valorisée pour ce qu'elle est. Si cela ne se passe pas bien pour elle au travail, elle a au moins un espace où elle peut se ressourcer et retrouver un équilibre. L'image négative que lui renvoie le contexte académique ne correspond peut-être pas réellement à ce qu'elle est ? Elle se sent digne d'être appréciée. Alors que la fin de son contrat approche, elle prend conscience de la place et du poids de son doctorat dans sa vie jusqu'ici. Elle a déjà réalisé une grande partie du chemin. Ce n'est pas comme si cette période difficile allait durer toute sa vie. Elle se sent compétente et plus libre de s'affirmer, tant pis si elle n'est pas comprise ou approuvée. Elle n'a pas pour ambition de révolutionner le monde, mais de terminer ce qu'elle a entrepris. Elle entame cette nouvelle phase de doctorat avec une pointe d'espoir et aborde le temps qui lui reste avec du stress certes, mais un peu plus de décontraction.

L'évènement de Nora prend la forme d'un moment décisif de bilan dans son parcours, comme cela a été le cas pour Anne, même si les ingrédients du déclic sont un peu différents.

L'arrivée de ce nouveau-né a déclenché un changement chez Nora, quant à la manière dont elle perçoit son engagement quotidien dans son

travail (le sens et la place qu'elle lui donne) et à la liberté qu'elle s'accorde, à oser dire et demander, à exprimer son opinion, à être elle-même et non une actrice devant correspondre à l'image qu'elle se fait de la doctorante « parfaite ». Cette naissance n'est pas le seul paramètre qui va permettre à Nora d'évoluer et de se (ré)approprier ses intentions et actions.

Dans la même période, un renouvellement dans son équipe, par suite du départ de la personne avec laquelle elle était en conflit, va changer la dynamique de groupe et d'accompagnement. À partir de là, Nora a des opportunités de feedback et de collaboration avec ses collègues et sa superviseure (guidance directe et implication). Elle a le sentiment de pouvoir exprimer ses idées, d'être écoutée. Elle se sent insérée dans son équipe de recherche (satisfaction de son besoin d'affiliation et besoin de compétence). Maintenant, elle a une place – sa place. C'est lors de l'entretien final, en parlant des récurrences et des ruptures de son parcours sur la période de participation à l'étude, que Nora s'est rendu compte du réel tournant qu'a pris son parcours et de l'influence négative que la relation problématique avec cet ancien membre de son équipe avait eue sur elle-même et l'accomplissement de son doctorat.

Davantage qu'un évènement isolé, ce sont donc plusieurs circonstances qui ont conduit Nora à ce point charnière. L'évènement mobilisateur est l'étincelle qui lui a permis, à un moment de son parcours, de prendre du recul quant à la situation délicate dans laquelle elle se trouvait et a pu retrouver du sens et un nouvel élan, se réapproprier son pouvoir d'action. Au moment d'entamer la phase d'analyse des données, Nora prend conscience qu'elle a le matériel nécessaire et les compétences suffisantes pour mener à bien les prochaines étapes qui la rapprochent de son objectif, l'obtention du titre de docteure.

L'entrée dans la phase d'analyse et d'interprétation des données se révèle difficile pour beaucoup de doctorant·e·s. Dans la transition, une nouvelle zone de tâtonnement et d'incertitude peut apparaître. Que faire de toutes ces données, quelles méthodes utiliser ? Sont-elles suffisantes, en nombre et en qualité ? À quel moment s'arrêter ? Va-t-il en ressortir quelque chose d'original et de pertinent pour en faire concrètement une thèse pouvant être défendue ?

### *4.3.3 Créer de nouvelles connaissances*

Les évènements majeurs évoqués par les doctorant·e·s plus avancé·e·s qu'Anne et Nora touchent au façonnage d'idées créatives et de

propositions originales, ainsi l'élaboration progressive de la thèse, à partir de ce qui a été récolté, puis analysé.

Comme le montre le tableau 15, ces évènements nourrissent, comme pour les autres catégories d'évènements mobilisateurs, les motivations autodéterminées des doctorant·e·s et leurs aspirations intrinsèques tout en satisfaisant leurs besoins psychologiques fondamentaux. Ils ont généralement un impact favorable sur leur doctorat et leur bien-être (sauf pour Sonia, pour qui cela est plus contrasté). Les émotions ressenties sont ambivalentes et l'effort requis s'est avéré important.

**Tableau 15 : Matrice des évènements mobilisateurs de fin de doctorat – construire des connaissances inédites**

| Prénom | Soutien perçu dans l'environnement | Pattern émotionnel | Caractéristiques de l'évènement | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | Emotions | Impact bien-être | Impact doctorat | Besoin d'autonomie | Soutien à l'autonomie | Besoin de compétence | Guidance / structure | Besoin d'affiliation | Implication | Aspirations existentielles et motivations saillantes | Effort investi |
| Sonia | ↓ | +/- | Intérêt, espoir, contentement, passion, envie, plaisir, stress, frustration, peur | +/- | +/- | ✓ | ✓ | ✓ ✗ | ✓ | ✓ | ✓ | MIC MIS MIA dev | ↑ |
| Liz (1) | ≈ | +/- | Contentement, plaisir, soulagement, intérêt, passion, peur. | → | → | ✓ | | ✓ | | ✓ | | MIC MIS MIA dev | ↑ |
| Romain | ↑ | +/- | Contentement, intérêt, soulagement, envie (approche), culpabilité, frustration. | → | → | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | MIC MIS MIA | ↑ |
| Magda | ↑ | +/- | Intérêt, plaisir, contentement, honte, anxiété, peur. | → | → | ✓ | | ✓ | | ✓ | | MIC MIS MIA contrib | ↑ |

Légende : + agréable | – désagréable | +/- ambivalent |→ facilitation | ←obstacle | ✓satisfaction | ✗non-satisfaction |MIC motivation à la connaissance | MIS motivation à la stimulation | MIA motivation à l'accomplissement | INTEG Intégration | INTRO introjection | dev Aspiration à l'épanouissement et développement de soi | contr. Aspiration à la contribution sociale | relat. Aspiration relationnelle | ~~Entrave~~ | ↑ élevé | ↓ bas | ≈moyen. Les champs vides concernent des aspects non abordés par les doctorant·e·s, pour lesquels les informations manquent.

Les évènements majeurs sont, comme nous allons le voir au travers des vignettes, principalement des moments dans lesquels les doctorant·e·s étaient seul·e·s, réalisant les activités de manière autonome, même si ces évènements ont souvent pris leurs racines et ont été possibles grâce à un moment d'échange préalable avec une personne de confiance.

Cela fait quelques semaines que **Sonia** voulait prendre du temps au calme pour se concentrer sur sa thèse. Elle avait beaucoup de travail pour l'assistanat, qu'elle a fait passer avant… même si cela n'était parfois pas très urgent. Elle procrastine. Cela a l'avantage de la détourner des questions désagréables qui se bousculent dans sa tête sur la qualité de ses données et de ses analyses. Quelques jours auparavant, elle a pu parler de ses peurs et de ses frustrations à un collègue plus expérimenté autour d'un café. Il l'a rassurée sur le travail réalisé jusque-là ainsi que sur ses compétences. Il lui a également conseillé un ouvrage. Elle avait beaucoup d'espoir que cet échange l'aide à débloquer la situation, car depuis quelques semaines elle se sent dans une impasse. Elle a du mal à trouver du sens à son doctorat et à s'y investir. Depuis son terrain, qui a été très intense et déstabilisant au niveau personnel, elle se pose beaucoup de questions sur son engagement, sa vie et la pertinence de ses choix. Aujourd'hui, lorsqu'elle découvre enfin le livre que son collègue lui avait recommandé, elle se sent touchée profondément. Au niveau intellectuel, car comme elle l'espérait, il réveille sa curiosité, son intérêt et son inspiration. Les idées fusent sur la manière dont ses analyses peuvent être réalisées et sur les interprétations possibles. Elle ne sait pas encore tout à fait comment elle va intégrer cette ressource, mais sent qu'elle sera fondamentale à son travail. Ce livre a également une résonnance affective particulière. Il parle à son âme et donne du sens à ce qu'elle vit. Il offre des pistes de réflexion à ses questionnements existentiels. Il est le trait d'union entre sa thèse et elle. Sonia commence à éprouver des émotions pour celle-ci. Rapidement, l'intérêt, le plaisir et le contentement qu'elle ressent vont cependant s'effacer pour laisser place au stress, à la frustration et à la peur. Et si elle n'arrivait jamais à proposer quelque chose de cette qualité dans sa thèse ? Elle ne se sent pas capable de proposer de telles idées, des argumentations si fines et des liens pratiques si pertinents comme le fait le chercheur emblématique et reconnu qui a écrit le livre. Elle a l'impression que c'est hors de sa portée. La motivation et l'élan qu'elle a ressenti quelques instants plus tôt vont se (re)bloquer…

Cet évènement est important pour Sonia, car il constitue un déclic et un tournant dans son parcours et dans sa trajectoire d'engagement. Comme pour Nora, il s'inscrit dans un processus où plusieurs évènements combinés l'ont mise en mouvement et en réflexion. Le livre conseillé a

formé un point d'orgue, le déclencheur, articulant tous ses vécus et ses questionnements. Il a contribué à ce que Sonia s'engage affectivement dans son doctorat et se l'approprie, à ce qu'il prenne un sens particulier pour elle.

Lors de la discussion sur l'évènement, quelques semaines après l'avoir vécu, Sonia parle de passion de la manière dont cette expérience doctorale l'a fait grandir et se développer personnellement, en tant qu'être humain. Maintenant, son doctorat lui apporte quelque chose, ce qui contraste avec son discours quand nous l'avons rencontrée au début de l'étude fribourgeoise. Avant, ses motivations étaient plutôt extrinsèques (malgré son intérêt pour la discipline) et elle percevait sa contribution comme assez globale (pour ne pas dire floue) pour son domaine d'étude et pour la société en général. Ses aspirations de contribution sont devenues plus spécifiques en même temps qu'elle se liait affectivement à son terrain (qui avait été imposé initialement par sa superviseure). Sonia mesure l'investissement des personnes ayant contribué à sa recherche et souhaite que celui-ci ne soit pas vain. Terminer sa thèse permettra d'éviter cela (idée de contre-don). Ainsi, malgré les obstacles et ses peurs de faire des choix – surtout de mauvais choix, de ne pas être suffisamment capable de mener à bien sa recherche avec la qualité exigée – cette nouvelle flamme, bien que fragile, lui permet d'envisager une direction et des stratégies pour continuer.

Bien que stimulante, la lecture de texte d'autrices et d'auteurs aguerri·e·s incontournables dans sa discipline – comme c'est le cas dans cet évènement – contribue à réveiller les craintes de Sonia face aux exigences de certification. Cette pression va contribuer à retourner la valence de cet évènement, qui devient progressivement désagréable à mesure que Sonia plonge à nouveau dans un sentiment de doute. Car Sonia identifie les enjeux de chaque choix qu'elle pose et de leurs conséquences, ce qui la conduit souvent à se sentir paralysée. Pour rebondir, elle met en œuvre une stratégie « de petits pas », avec laquelle elle retrouve un peu plaisir dans l'activité (motivation intrinsèque à la connaissance et à la stimulation), ce qui lui permet de persévérer. Elle explique :

> Avec une faible force de volonté […] de me dire rationnellement, voilà c'est bien de faire au moins quelque chose et de continuer, de ne pas voir tous les petits choix comme des conséquences énormes et qui sont sans retour en arrière. Je me dis c'est mieux de m'y mettre et de coder un peu comme ça… avec un peu de conscience quand même. Mais de me dire, là, la conséquence de ces actions n'est pas si grande […]. C'est vrai qu'il y a

> des moments où je vois quelque chose d'intéressant dans les données et du coup ça motive beaucoup. Tu te dis, quand même, il y a quelque chose, je dois continuer à faire ça et ça va sortir. C'est juste que c'est un travail très épuisant et très éprouvant. Et ça bien sûr dans le micro… je vois une phrase qui est très forte avec beaucoup de signification et puis voilà. Donc ça aide à continuer.

On retrouve bien dans cet extrait les ingrédients des évènements mobilisateurs, demandeurs en effort et émotionnellement ambivalents. Sonia est tiraillée entre la perception de sa progression quant à ses analyses et ses questionnements plus larges quant à savoir si ce qu'elle va mettre en lumière constituera effectivement une « thèse », une proposition suffisamment originale au travers de laquelle elle pourra s'affirmer. Nous allons voir que cette question est récurrente chez plusieurs doctorant·e·s dans cette phase.

Les motifs d'engagement de Liz pour son doctorat étaient plus ancrés intrinsèquement dès le début de sa formation doctorale. Le premier évènement majeur qu'elle a choisi comme étant particulièrement mobilisateur représente selon ses mots « l'essence même » de ce qui la met en mouvement.

Après une période d'analyse de ses données qui s'est avérée très difficile, car complexe en termes de méthodes utilisées, **Liz** est en train d'écrire le premier article de sa thèse cumulative. Elle s'immerge dans le processus de rédaction avec passion. Elle sent qu'une dynamique de fertilité intellectuelle s'installe, fluide, sans accrocs. Elle développe des idées, les articule, s'appuie sur des ressources intéressantes pour les mettre en lumière, les questionner. Elle ressent beaucoup de plaisir dans ce genre de situation d'émulation où elle développe sa pensée créative et où elle apprend beaucoup. Ces moments la nourrissent et lui donnent envie de continuer malgré les obstacles qu'elle peut rencontrer dans son quotidien. Après quelques heures de travail, elle perçoit que quelque chose d'intéressant et de nouveau peut être proposé ! Elle a l'impression de progresser concrètement dans sa thèse et se sent compétente pour la mener à son terme. Elle en ressent du contentement et du soulagement. Car au quotidien, Liz ne se sent pas aussi sûre, elle a peur. Elle a l'impression de jouer dans la cour des grands dans ce milieu académique, entourée de gens qui lui paraissent très brillants.

Ces activités d'écriture soutiennent les aspirations et les motivations intrinsèques de Liz. Elle est stimulée, elle apprend, elle développe de nouvelles idées. Elle se sent absorbée dans ce processus. Elle est contente de

ce qui surgit, des idées originales qui peuvent constituer, avec les autres articles qu'elle va écrire, une thèse. Elle sent qu'elle est capable de relever des défis, qu'elle a un cap vers lequel elle progresse. Elle se sent bien dans ce genre d'activités qui lui donnent l'impression d'être à sa place dans le milieu académique, même si dans son quotidien elle doute. Elle ne se sent que moyennement insérée, soutenue et accompagnée dans son parcours, bien qu'elle fasse partie d'une équipe de recherche. Liz remet régulièrement en question sa place et sa légitimité. Dans cet évènement particulier, elle est autonome, elle se sent maîtriser ce qu'elle fait, développer ses compétences, elle se voit inscrite dans la communauté scientifique et légitime à y participer par les idées créatives qu'elle développe.

L'évènement majeur de Romain concerne également la manière de vivre le processus de construction des connaissances en mettant en exergue les coûts attentionnels et cognitifs de celui-ci.

**Romain** est en train de sortir d'une passe difficile. Il a toujours du mal à se concentrer sur les activités permettant d'avancer sa thèse, qu'elles soient routinières ou complexes, en particulier l'après-midi. Lorsqu'il a l'impression de s'enliser, il lui arrive de changer de tâche, dans l'espoir que cela lui donnera un regain de vigueur. Souvent, il n'arrive à pas grand-chose de concret, car il se sent vidé, ce qui le frustre et le culpabilise beaucoup. Parfois, il préfère se réfugier dans la lecture d'un article ou dans ses activités d'assistanat, il en a de toute façon beaucoup. À la suite d'une participation à un atelier de son école doctorale, Romain teste une nouvelle façon de s'organiser, selon la complexité des activités, mais surtout aussi selon son fonctionnement propre, son niveau d'énergie au cours de la journée. Ce matin, il s'est attelé à une activité intensive et centrale de sa thèse : l'écriture de son plan. Il a déjà quelques résultats qui émergent de ses analyses, mais n'avait jusqu'alors pas une idée claire de comment les articuler pour en faire sens. L'après-midi, il a réalisé des transcriptions, activité routinière, moins demandeuse, mais aussi moins stimulante. À la fin de la journée, il a le sentiment d'avoir trouvé un rythme qui lui convient. Il n'a pas repoussé les activités complexes ou trop routinières et il a progressé : il a posé la structure de sa thèse ! Il a maintenant un cadre dans lequel il va pouvoir construire le fil de son argumentation, alors qu'avant, il ne savait pas trop par quel bout empoigner ses résultats. Il se sent content et soulagé.

Cela fait quelque temps que Romain stagne dans son doctorat, malgré son envie d'avancer et le nombre important d'heures qu'il y travaille en parallèle à ses activités d'assistanat. Il est fatigué et éprouvé. Il craint

de ne pas arriver au bout de sa thèse. L'évènement mobilisateur qu'il a choisi marque un point charnière dans ce cycle difficile dans lequel il est enlisé. Quelques jours auparavant, il a participé à un atelier de gestion du temps et des ressources proposé par son école doctorale. Un espace où il a partagé sur ses expériences et difficultés. Il a été écouté et conseillé (soutien aux besoins fondamentaux). L'intervenante a notamment proposé des outils concrets pouvant le soutenir dans l'organisation de son quotidien. De retour à l'université, Romain a mis en œuvre les conseils qu'il avait reçus et adapté les outils à sa situation. L'amorce principale de ce processus de transition passe par la considération de ses besoins physiologiques et psychologiques, ainsi davantage s'écouter plutôt que de se centrer sur les contraintes et pressions extérieures (délais, attentes et exigences posés par son environnement).

Le nouveau rythme qu'il met en place lui permet de se réapproprier ses actions (soutien au besoin d'autonomie) en mobilisant son énergie de manière ciblée pour des activités complexes et demandeuses, comme l'écriture. Ce jour-là, Romain s'attèle à la réalisation d'un premier plan de sa thèse afin d'en poser les fondements. Ce processus de création de nouvelles connaissances n'est pas évident. Il demande un effort particulier, car il déstabilise et il sollicite beaucoup de ressources (affectives, cognitives, motivationnelles).

> De s'obliger … il faut que je mobilise un peu tout ce que j'ai. Il faut que je mette ensemble toutes mes questions, mes hypothèses, avec ce que j'ai déjà trouvé, ce que je pense peut-être trouver, ce que j'ai lu, les entretiens… […] Après une fois qu'on a fait [le plan commenté], il y a un sentiment de satisfaction et peut-être de soulagement […]. On se dit maintenant que j'ai le cadre, que j'ai *mon* cadre […] il faut que je construise le puzzle dedans. Plutôt que de perdre du temps, de se réfugier à lire un article, c'est super, on apprend plein de choses et on se dit et alors ? Ça peut donner des impulsions […], mais au fond, il y a plein d'autres articles que je peux lire, je me dis c'était intéressant, mais qu'est-ce que j'ai fait concrètement pour ma thèse ? […]. J'ai compris ce truc […] ça me soulage d'arriver à faire des choses un peu pénibles sur le moment, mais après ça construit une structure, il y a une logique qui se met en place, ça m'évite de me perdre dans plein de directions différentes. En même temps, c'est très rassurant. J'en retire quelque chose, même avant d'avoir la version finale clairement.

Cet extrait laisse également transparaître une autre dimension de l'écriture de la thèse, celle des enjeux de la certification. Romain, comme d'autres, appréhende de trouver « quelque chose » de suffisamment original dans ses données et ses analyses. Cette appréhension peut conduire

les doctorant·e·s à ne pas oser se lancer et parfois à procrastiner de peur que rien n'émerge. À la fin de la journée, Romain a constaté qu'il avait progressé. Il a réussi à articuler de manière pertinente ses éléments en un tout. Il s'est senti soulagé. Même s'il est encore loin d'avoir développé toutes ses idées, il est rassuré d'avoir trouvé une direction qui lui permettra de se canaliser, d'agir sans (trop) se perdre dans ses explorations (satisfaction des besoins de compétence et d'autonomie).

L'évènement de Magda – dernier évènement de cette troisième famille de cas – se rapproche de celui de Romain, quant aux enjeux qu'il soulève pour la doctorante.

**Magda** n'a plus qu'un entretien à transcrire et trois à analyser. Elle se sent à l'aise dans ces activités qu'elle réalise depuis plusieurs mois et qu'elle maîtrise maintenant. Elle se dit depuis quelques semaines qu'il serait vraiment temps de structurer ses résultats – elle a plein de choses intéressantes – et d'essayer de faire un plan, afin de les articuler et de clarifier sa thèse centrale. Elle perçoit la rédaction finale de sa monographie comme son plus grand défi, et ce depuis le début de sa formation. Après avoir repoussé plusieurs fois cette étape angoissante, après avoir procrastiné pendant des semaines, voire des mois, elle se force ce matin à l'affronter. Elle se met à son bureau et essaie de faire sens de tous les éléments épars qu'elle a rassemblés et développés au cours des dernières années. Au bout de quelques heures, elle constate avec plaisir qu'elle arrive à un résultat concret, original, intéressant, et donc satisfaisant ! C'est pour elle le signe qu'elle peut se lancer plus concrètement dans l'écriture. La peur s'estompe pour laisser place au plaisir.

Pour Magda cet évènement a été important, car comme pour Romain, il lui a permis d'être rassurée sur le travail qu'elle a effectué jusqu'ici. En mettant ensemble ses résultats, elle voit que « quelque chose » de plus grand en émerge. Elle a un déclic qui lui permet d'envisager la manière dont sa proposition personnelle, sa thèse, pourra se concrétiser au travers de sa monographie. À cette étape, elle perçoit l'apport et l'originalité de celle-ci, la rassurant quant à l'atteinte des exigences académiques et à leurs enjeux en termes de certification. Comme elle l'explique :

> J'ai accumulé, j'ai accumulé, j'ai accumulé. J'avais l'impression d'avoir un grand puzzle de 2000 pièces ou plus et qu'il fallait que je retourne la boîte, que je voie si j'arrive à faire une image ou pas. Est-ce que ça allait être basique et que j'allais arriver à un tableau de petit chat, finalement débile, où je me serais dit « olala quelle honte, j'ai passé 5 ans pour ça », ou est-ce

> que j'arriverais à quelque chose d'intéressant ? […]. Ça a été un peu mon moment eurêka, pour me dire « oui, avec ça je peux aller » […]. Il faut encore que je trouve le moyen de l'expliquer en deux phrases, mais il y a quelque chose, je sais que j'ai un nœud. J'ai quelque chose que je peux aller défendre.

Pour Magda, ne pas trouver de pistes tangibles aurait signifié retourner sur le terrain et, dans ce cas, régresser à une phase de son doctorat qu'elle venait de quitter. Cela aurait signifié, prolonger sa formation, alors qu'elle aspire à terminer bientôt. Cet eurêka est un feu vert, le signe qu'elle entre en fin de parcours doctoral. Même si cette étape peut encore durer un certain temps, elle sent qu'elle a entre ses mains les ingrédients d'une thèse dont elle n'aura pas à avoir honte face à la communauté scientifique (originalité, rigueur), quelque chose qu'elle pourra défendre en cohérence avec la chercheuse qu'elle est devenue, en s'affirmant. C'est aussi une proposition qui fait sens pour elle en s'inscrivant dans ses aspirations (notamment de contribution sociale).

Lors de cet évènement, Magda se sent actrice de son doctorat, elle se sent compétente (satisfaction de ses besoins de compétence et d'autonomie). Elle discerne la direction dans laquelle elle va s'engager et dans laquelle elle pourra mobiliser ses connaissances et des stratégies d'écriture pour mener à bien cette dernière étape.

### *4.3.4 (Se) confronter (ses propositions) au regard d'autrui*

Les évènements mobilisateurs appartenant à cette dernière catégorie se centrent sur l'ouverture des propositions originales élaborées par les doctorant·e·s et façonnant leur (future) thèse au regard des membres de la communauté scientifique et, de fait, à leur évaluation.

Comme les autres catégories d'évènements mobilisateurs, les motivations autodéterminées et les aspirations intrinsèques des doctorant·e·s apparaissent en saillance. Les évènements contribuent à satisfaire leurs besoins fondamentaux. Ils ont généralement un impact favorable sur le parcours doctoral et le bien-être, même si les patterns émotionnels qu'ils suscitent sont ambivalents (voir tableau 16).

**Tableau 16 : Matrice des évènements mobilisateurs de fin de doctorat – (se) confronter et s'affirmer vis-à-vis d'autrui**

| Prénom | Soutien perçu dans l'environnement | Caractéristiques de l'évènement | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Pattern émotionnel | Emotions | Impact bien-être | Impact doctorat | Besoin d'autonomie | Soutien à l'autonomie | Besoin de compétence | Guidance / structure | Besoin d'affiliation | Implication | Aspirations existentielles et motivations saillantes | Effort investi |
| Liz (2) | ≈ | +/- | Contentement, envie (projection), passion, peur. | → | → | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓✗ | ✓ | MIA MIC | ↑ |
| Daphné | ≈ | +/- | Contentement, Soulagement, espoir, perte d'espoir, anxiété. | → | → | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | MIA MIC | ↑ |
| Éric | ↑ | +/- | Contentement, joie, intérêt, espoir, anxiété. | → | → | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | MIA MIS MIC INTEG dev contrib | ↑ |

Légende : + agréable | – désagréable | +/- ambivalent |→ facilitation | ←obstacle | ✓satisfaction | ✗non-satisfaction |MIC motivation à la connaissance | MIS motivation à la stimulation | MIA motivation à l'accomplissement | INTEG Intégration | INTRO introjection | dev Aspiration à l'épanouissement et développement de soi | contr. Aspiration à la contribution sociale | relat. Aspiration relationnelle | ~~Entrave~~ | ↑ élevé | ↓ bas | ≈moyen. Les champs vides concernent des aspects non abordés par les doctorant·e·s, pour lesquels les informations manquent.

Liz, Daphné et Éric travaillent à la rédaction de leur thèse, une thèse cumulative pour Liz et Éric, une monographie pour Daphné. Leurs évènements majeurs sont, comme nous allons le voir au travers des vignettes, des moments où elles·ils attendent ou reçoivent un feedback sur une partie de ce qui constituera le manuscrit qu'elles·ils déposeront.

Le premier évènement de Liz, présenté plus haut, concernait l'intérêt, la stimulation et le plaisir qu'elle prend à écrire, à développer des idées. Ce second évènement complète le premier pour constituer, selon elle, la clé lui permettant d'avancer dans sa thèse.

**Liz** vient de présenter à sa superviseure ses résultats et pistes d'interprétations en vue du premier article de sa thèse cumulative. Elle a pu lire de l'enthousiasme sur son visage. Elle se sent très contente et soulagée. Lors de l'entrevue, elles ont pu discuter de ses propositions et envisager ensemble une ligne pertinente à suivre pour l'écriture de son article. Par le passé, il faut dire que Liz n'a pas eu beaucoup de feedbacks. Elle a parfois travaillé longtemps dans des directions qui se sont avérées vaines et a dû investir une énergie importante pour réorienter ses travaux. Cela avait beaucoup sapé sa motivation. Grâce à l'échange d'aujourd'hui, Liz sent qu'elle a quelques repères pour évaluer la qualité de son travail, mais surtout qu'elle va dans une direction pertinente. À l'issue de ce rendez-vous, Liz se sent très motivée à poursuivre la rédaction de son papier. Elle se sent compétente pour le faire. Malgré ce moment d'élan, dans un coin de sa tête, un doute subsiste. Elle craint qu'en réalité tout cela ne soit qu'un leurre – ses résultats, ses interprétations, son travail. Elle craint de ne rien maîtriser et que tout cela soit juste un coup du hasard : de la chance mêlée à une bonne capacité à paraître compétente. Elle se sent usurpatrice, comme si elle trompait sa superviseure et plus largement la communauté scientifique. Elle n'arrive pas à se départir de ce doute, qui questionne le bienfondé de ses projets de continuer dans ce milieu.

Cet évènement a une tonalité particulière pour Liz, car il concerne la confirmation extérieure – par sa supérieure – qu'elle va dans la bonne direction. Comme elle l'explique :

> Pour moi c'est vraiment nécessaire […] de savoir où je me situe. Pour me donner une sorte d'assurance, d'assise en fait. Une assise nécessaire parce que je trouve que ça demande une énergie conséquente ce processus de thèse. En général, chaque processus par lequel on passe [quand] c'est nouveau, il faut sortir de soi-même des fois presque, donc c'est nécessaire d'avoir des jalons sur le parcours qui disent juste « là c'est OK, c'est dur, mais c'est juste » ou alors « là il faut plutôt que tu réorientes ». […] En fait,

> d'avoir des retours simplement sur le travail fourni. Parce qu'on est dans un apprentissage. Je trouve que ce n'est pas toujours très clair qu'on a besoin de ces feedbacks comme apprenant en fait. Et pour moi, c'est quelque chose dont j'ai besoin parce que je n'ai pas encore l'expertise pour savoir si c'est OK en fait.

Liz perçoit son doctorat comme une formation, avec une forte motivation intrinsèque et des aspirations à l'apprentissage et au développement. Le manque de feedbacks et de soutien (pratiques de chaos et rejet) au quotidien fragilise ce moteur, car elle est régulièrement dans des situations où elle atteint sa limite (en termes de connaissances, de méthodes, etc.) et ne peut plus faire seule. Elle erre sans percevoir de repères et ne se sent plus en capacité d'apprendre et d'agir (menace de ses besoins d'autonomie et de compétence). Cet évènement, marqué par de la guidance directe, a contribué à ce qu'elle se sente accompagnée en posant les jalons avec lesquels elle peut évaluer et orienter son travail et ses actions, mais sans tout à fait gommer ses doutes sur sa légitimité.

Daphné est en fin de thèse et a une date butoir de dépôt de sa monographie calquée sur la fin de sa bourse. L'évènement majeur qu'elle a désigné concerne, comme Liz, un entretien avec l'un de ses superviseurs.

**Daphné** sort du rendez-vous avec l'un de ses superviseurs, responsable du projet de recherche dans lequel elle s'insère. Elle appréhendait cette rencontre, car par le passé cela s'est très souvent avéré frustrant et peu profitable, les points critiques n'étant discutés qu'en surface par manque de temps et/ou de préparation de son interlocuteur. Comme elle le voit peu, cela peut entraîner des conséquences importantes sur son travail et sa progression, ce qui la rend anxieuse. Cette fois-ci, son superviseur avait lu attentivement le document qu'elle lui avait envoyé. Durant une heure, ils ont pu discuter, approfondir et clarifier les questions en suspens. Elle a reçu un feedback pragmatique sur ce qu'elle a produit. Daphné est contente et soulagée. Elle voit concrètement où elle va et sent qu'elle en a les moyens. Elle sera en mesure de faire des choix judicieux et cohérents sur la suite à donner à son écriture. Elle sent qu'elle a les compétences pour arriver au terme de cette aventure doctorale et dans les temps impartis.

Cet évènement a été important pour Daphné, car il a permis de débloquer des aspects de sa thèse qui étaient en suspens depuis un certain temps (guidance directe). Cela a contribué à la rassurer sur le fait qu'elle pourra tenir l'échéance fixée (en lien avec son financement). Elle peut continuer la rédaction et espérer pouvoir déposer son manuscrit à temps.

Le feedback pragmatique reçu lui a donné des repères qui l'ont confortée sur la qualité de son travail et de ses idées, mais également sur ses compétences et ses capacités à réussir (soutien aux besoins d'autonomie et de compétence). Elle s'est sentie, cette fois-ci, prise en considération par son superviseur (implication). D'une part, parce qu'il avait lu le document qui lui avait été soumis et préparé son feedback, mais également parce qu'il avait prévu un cadre temporel propice à un échange approfondi, ce qui était rarement le cas jusqu'ici.

> En fait, c'est un manque de temps général qui fait que la collaboration est toujours réduite au minimum et à la « survie » pour que ça avance. Il y a quand même des moments ou des rendez-vous où j'ai eu aussi des feedbacks. Mais c'est un peu [l'exception] … c'est différent d'avoir un feedback quand on explique quelque chose et puis que la personne dit « oui oui faites comme ça » que quand la personne a lu quelque chose et puis voit de quoi ça a l'air, le style d'écriture, le type d'argumentation. C'est vrai que c'est ça que je trouvais des fois pas trop rassurant […]. Ça veut dire une espèce de chèque en blanc, sans avoir vraiment lu […]. Il y a toujours un peu cette épée de Damoclès qui dit, le jour où il lira il ne sera peut-être pas d'accord avec le tout ou avec la moitié.

Avec le temps, Daphné a appris à connaître son superviseur, à (oser) demander, à dire ce dont elle a besoin et à ne pas lâcher, surtout depuis qu'elle est arrivée en fin de thèse et au vu des délais qui approchent et des enjeux professionnels dépendant de cette certification.

> Au fur et à mesure, j'ai toujours pu demander de l'aide. Il a des fois fallu insister. Et accepter que c'était dans un laps de temps très restreint en regardant la montre parce qu'il y a toujours beaucoup de choses à faire. Mais ça fait partie du jeu. Voilà je pense qu'eux, ils n'ont pas plus de ressources temporelles que ça. Mais moi c'est un truc [que] je trouve fatiguant. Et je n'aurais pas de plaisir à travailler à long terme comme ça. Ni à leur place ni à ma place. Mais encore moins à leur place, je crois.

Cet apprentissage particulier d'oser exprimer et demander a été fait par plusieurs doctorant·e·s, y compris certain·e·s évaluant un soutien élevé de leur superviseur·e (Romain par exemple). Daphné n'est en outre pas la seule à souligner le manque de ressources de ses superviseurs pour accompagner des doctorant·e·s et participer à la vie d'équipe. C'est un regret récurrent chez plusieurs doctorant·e·s (dont Anne, Julie, Liz, Magda, Romain par ex.). Cette perception de la surcharge liée à la fonction professorale contribue à questionner leurs intentions de continuer dans le milieu académique, car incompatible avec leurs aspirations

personnelles et familiales, mais également avec l'idée qu'elles·ils se font d'un travail de qualité, un travail nécessitant certes de l'investissement, mais aussi un temps et des ressources suffisant(e)s.

Éric, comme Daphné, a une date butoir de dépôt en lien avec la fin de sa bourse. L'évènement majeur qu'il a désigné concerne la soumission d'un article.

**Éric** vient de soumettre à une revue renommée le deuxième des trois articles de sa thèse cumulative. C'était un défi particulier, car il l'a rédigé en anglais. Cette étape lui faisait souci depuis longtemps. Il se sent content d'avoir réussi à finaliser ce texte et d'avoir développé de nouvelles compétences durant ce processus. Il a beaucoup progressé. Il n'aurait pas pu écrire quelque chose comme cela il y a quelques années. Sa joie et sa satisfaction concernent également le contenu de sa proposition : ce qu'il a développé en termes d'analyses et de résultats est intéressant et novateur, il en est convaincu. Cela pourra être utilisé dans des formations à destination des professionnel·le·s exerçant dans son domaine. Ainsi, cet article aura une portée plus large que sa thèse. Mais tout n'est pas encore gagné, il faut encore attendre la critique de cet article par les reviewers de la revue. Ce processus d'évaluation le rend un peu anxieux, même s'il a déjà reçu un très bon feedback de sa superviseure. Il espère que le retour sera constructif (cela n'a pas toujours été le cas dans ses expériences passées) et qu'il ne sera pas nécessaire d'apporter beaucoup de modifications majeures. Cela lui permettrait de focaliser son énergie sur le troisième article de sa thèse afin de pouvoir respecter les délais de dépôt qu'il s'est fixés pour celui-ci, correspondant à la fin du financement de son doctorat, tombant dans quelques mois. Le temps lui est compté.

Tout en contribuant au développement des connaissances scientifiques, l'article qu'Éric vient de soumettre a aussi une application directe dans la pratique. Il fait de cette manière un pont entre d'une part les exigences qu'il perçoit pour sa certification par la communauté scientifique, et d'autre part ses aspirations personnelles intrinsèques de contribution sociale et ses intentions de carrière, telles que l'enseignement aux actrices et acteurs du champ professionnel dans lequel il s'inscrit. Il se réjouit d'utiliser ailleurs ce qu'il a développé durant son doctorat (motivation intégrée). Tout cela donne du sens à ses actions passées et futures. Éric espère que son article sera accepté. En le déposant, il étoffera son manuscrit de thèse. Même s'il est content de sa production et qu'il se sent compétent, il appréhende l'évaluation des reviewers. Il a vécu un moment de

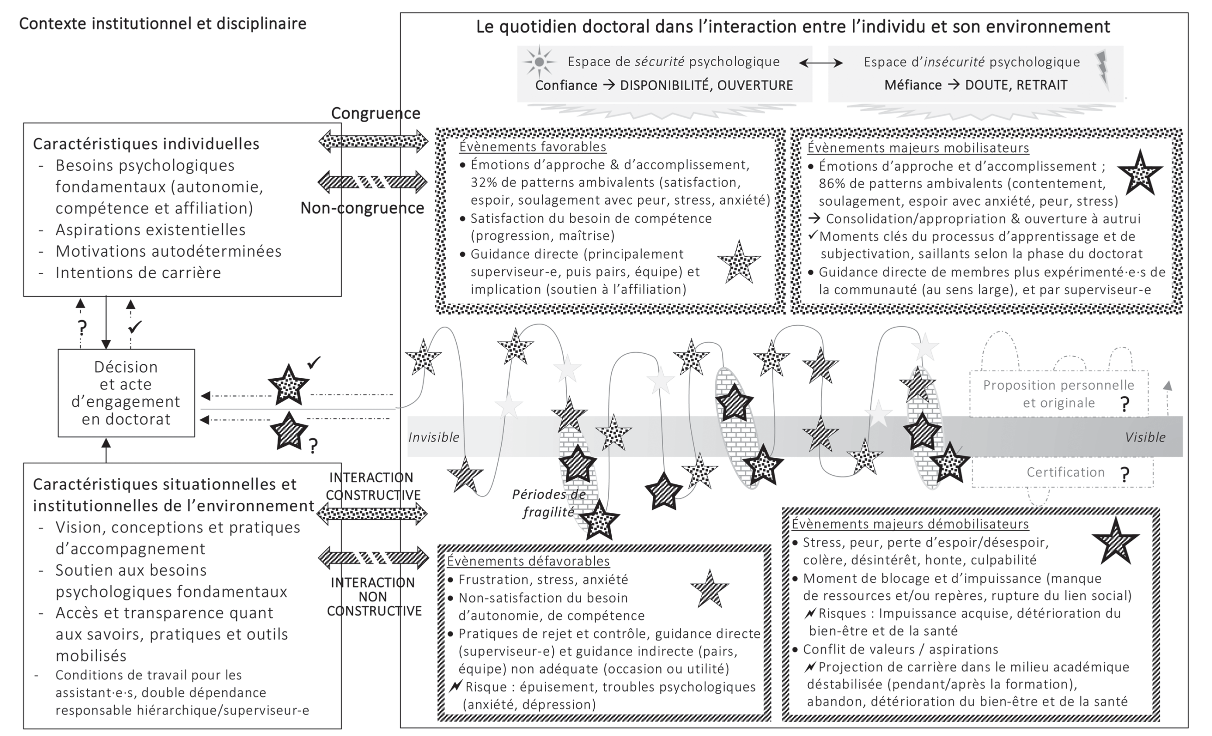
grande déstabilisation lorsque son article précédent a été refusé et que les axes de sa thèse avaient été remis en question. Au moment de cette nouvelle soumission, il se sent davantage ancré et armé pour gérer ce qui ressortira de ce processus. Il a beaucoup appris, à argumenter et à s'affirmer notamment. Il constate le chemin parcouru et se sent prêt à soutenir bientôt sa thèse.

# Chapitre 5 L'aventure doctorale comme processus de (trans)formation

## 1 Les ingrédients de la (trans)formation en synthèse

Avant de nous lancer à proprement parler dans la discussion et pour accompagner la lecture de celle-ci, prenons d'abord un temps pour articuler les résultats des chapitres 3 et 4 visuellement. Construit sur la base du premier schéma synoptique, qui résumait les balises théoriques qui nous ont guidées dans notre exploration, la figure 8 récapitule les caractéristiques des évènements émotionnels significatifs du quotidien doctoral, illustrés par des étoiles ayant un motif pointillé pour les évènements favorables et mobilisateurs, et un motif hachuré pour les évènements défavorables et démobilisateurs. Les configurations de caractéristiques individuelles (relatives aux doctorant·e·s) et situationnelles (relatives à leur environnement en termes de soutien ou de menace) sont présentées sous forme de double-flèches épaisses reprenant l'ornement du type d'évènement concerné. Les flèches rétroactives fines illustrent le mouvement de (re)construction permanent du sens de l'engagement en formation doctorale, pouvant amener certain·e·s à envisager d'abandonner.

**Figure 8:** Se (trans)former au quotidien durant le doctorat, entre risques et opportunités



Dans la suite de ce chapitre, nous proposons une discussion intégrative sur le processus de (trans)formation des doctorant·e·s et les conditions qui le soutiennent ou l'entravent.

Nous considérerons d'abord les situations dans lesquelles les doctorant·e·s stagnent, errent ou se sentent désemparé·e·s, et celles qui bousculent, heurtent et questionnent leurs valeurs et leurs aspirations. Les premières signalent un manque de repères, souvent dû à un socle de connaissances insuffisant et à une guidance directe insuffisante ou inadaptée – ce qui pose la question des pratiques d'accompagnement et de la responsabilité des personnes et des institutions qui en ont la charge. Les secondes résultent de la perception de fortes injonctions paradoxales et/ou de discours et d'actions antimoniques dans l'environnement académique, qui peuvent susciter un sentiment d'injustice et conduire les doctorant·e·s à agir à l'encontre de leurs besoins.

Nous aborderons ensuite les circonstances qui permettent d'avancer. En début de recherche, les doctorant·e·s construisent le socle qui va fonder et permettre les étapes ultérieures. Il s'agit de se faire une place, c'est-à-dire de se sentir et d'être reconnu·e·s dans leur légitimité à participer et à s'exprimer. La guidance directe est déterminante pour instaurer une dynamique propice à l'apprentissage et à la subjectivation. Elle doit, pour être opérante, s'inscrire dans une relation de confiance réciproque qui permet à l'apprenant·e de s'ouvrir et d'être disponible à autrui et aux potentialités offertes, tout en acceptant le doute et l'incertitude. Le milieu de la thèse est marqué par un temps de bilan, un regard sur les apprentissages réalisés et les compétences acquises. C'est aussi l'amorce du processus de subjectivation, par l'appropriation et la distanciation puis la réflexivité critique, qui amène souvent un ajustement du sens du doctorat. L'analyse des données et leur interprétation impliquent d'acquérir ou de perfectionner des connaissances et des compétences particulières. L'écriture, processus ardu et itératif, mais parfois exaltant, est un défi. Il faut s'affirmer, s'exposer, se mettre à l'épreuve de l'autre avec, en plus, les enjeux de la certification. Là aussi, une supervision fondée sur des interactions dynamiques, qui permettent un partage d'opinion, de sentiments et de réflexions, est essentielle pour dépasser les blocages et améliorer la production.

Nous observerons aussi la place et la fonctionnalité des émotions, tant agréables que désagréables, dans le parcours doctoral, en gardant à l'esprit que les premières ne sont pas uniquement positives et les secondes uniquement négatives. Les moments de (trans)formation impliquent

souvent des émotions ambivalentes, et les efforts consentis pour résoudre les déstabilisations et les déséquilibres peuvent favoriser le processus d'apprentissage et de subjectivation. Ressentir, comprendre et exprimer ses émotions peut permettre d'en renforcer les effets fonctionnels bénéfiques et de prévenir leurs effets négatifs.

Enfin, nous reviendrons, parce que c'est essentiel, sur l'importance d'un cadre de confiance intellectuelle et affective, dans lequel les doctorant·e·s osent se montrer fragiles ou déstabilisé·e·s, osent tâtonner et errer, et sur celle, concomitante, d'un environnement capacitant, dans lequel la guidance directe et indirecte leur donne les moyens d'apprendre et de faire preuve d'autonomie et de responsabilité en mobilisant et en utilisant les ressources mises à leur disposition, en d'autres termes leur donne le pouvoir d'être et de faire.

## 2 Un parcours semé d'aléas et d'embûches

Le parcours de formation des doctorant·e·s qui ont participé à l'étude fribourgeoise n'est pas un chemin d'apprentissage linéaire, mais un processus itératif marqué de seuils et de passages de seuils, comme d'autres recherches menées en Europe l'ont montré (Frenay & Romainville, 2013 ; Kiley, 2009 ; Kiley & Wisker, 2009 ; Wisker, 2012). On retrouve dans les tendances issues du quotidien, ainsi que dans les évènements démobilisateurs, beaucoup de situations de liminalité (au sens de Wisker, 2012) et de déséquilibres pouvant être rapprochés de la notion de « conflits cognitifs ».

Ces situations de blocage et de déstabilisation, où les idées et les liens n'émergent pas clairement, où les connaissances perturbent, reflètent souvent une stagnation, une errance. Des émotions comme l'anxiété, la peur, le stress, le désespoir ou l'ennui émergent fréquemment de celles-ci. Les doctorant·e·s se sentent désemparé·e·s, fragiles, isolé·e·s, sans repères. Ils mettent en question leurs compétences, leur légitimité et plus généralement le sens de leur engagement. Ces évènements sont récurrents et apparaissent tout au long du parcours doctoral. Si, généralement au prix de gros efforts, les idées s'articulent et débouchent sur de nouvelles connaissances, la·le doctorant·e est à même de reprendre le contrôle et de franchir un seuil. Si, au contraire, la situation de blocage, d'incertitude et d'impuissance persiste sur un temps long – si les conditions au passage d'un seuil ne sont pas remplies – elle peut conduire au désengagement

cognitif, motivationnel et affectif de celles et ceux qui la vivent, avec parfois des répercussions sur leur santé et leur parcours.

Les évènements démobilisateurs de Mathilde, Sonia et Liz, dans lesquels se manifeste une incapacité à faire face et à trouver une issue, soulignent le manque de repères sur une période plus ou moins longue et ont conduit à un désengagement (momentané) des doctorantes. Dans une perspective vygotskienne, ces situations laissent supposer l'absence de deux conditions : une base suffisante de connaissances et une guidance directe. Manquant ensemble ou séparément, elles peuvent susciter de telles expériences émotionnellement désagréables et potentiellement destructrices.

Ces doctorantes étaient-elles en mesure d'affronter seules cette situation ? Avaient-elles le socle de connaissances adéquat ? Il est vraisemblable que non, étant donné les caractéristiques des évènements et de leurs conséquences. Ce socle était-il suffisant pour leur permettre de percevoir et d'intégrer de nouvelles connaissances et perspectives et ainsi de pouvoir identifier et tirer parti des opportunités et ressources issues de la guidance directe ou indirecte de l'environnement ? Les données de l'étude fribourgeoise ne permettent que partiellement de répondre à ces questions. Lors de la survenue de l'évènement, les doctorantes sont engagées depuis quelque temps déjà dans l'étape où elles sont bloquées (l'évaluation et l'argumentation d'une question de recherche pour Mathilde, l'analyse et l'interprétation pour Sonia et Liz). Elles ont développé un bagage de compétences durant leurs études antérieures et les premiers mois ou années de leur doctorat. Elles ont été actives dans la recherche de ressources pour essayer de résoudre leur problème par elles-mêmes. Nous pouvons faire l'hypothèse qu'elles se situent à un moment où elles ont besoin de repères et de guidance directe et concrète pour faire sens de leurs connaissances et pour envisager d'autres perspectives et voies possibles. Elles ne peuvent pas encore le faire seules et trouver la clé du problème complexe auquel elles font face, juger de la pertinence des ressources trouvées, les appliquer rigoureusement à leur propre situation, ou interpréter les attentes et exigences posées par la communauté scientifique. Dit autrement, en s'appuyant sur le concept de zone proximale de développement de Vygotsky, il pourrait s'agir de situations où ces apprenantes ne peuvent passer d'un niveau inférieur à un niveau supérieur de développement si elles sont livrées à elles-mêmes. Elles ne peuvent franchir ce seuil que dans la mesure où elles bénéficient d'interaction(s) avec des professionnel·le·s plus avancé·e·s qu'elles dans la maîtrise des compétences et connaissances à acquérir.

L'autonomie n'est pas donnée une fois pour toutes, comme nous en avions fait l'hypothèse à partir de l'analyse des évènements défavorables. Les évènements démobilisateurs de Mathilde, Sonia et Liz confirment qu'elle s'acquiert progressivement au sein d'une relation asymétrique avec la·le superviseur·e et d'autres membres expérimentés de la communauté scientifique, durant un parcours de recherche marqué de phases impliquant chacune le développement de compétences particulières en plus de compétences transversales. La capacité à faire de manière autonome et à être autonome dans la mise en œuvre de réflexions critiques, dans l'incarnation et l'orientation de ses choix fluctue tout au long du processus et ne progresse pas sur tous les plans de manière linéaire et homogène. Ces trois évènements majeurs attirent l'attention sur le fait que le parcours doctoral serait marqué de moments de fragilité du développement de l'autonomie et donc de la posture et de l'identité de chercheuse et de chercheur qui les vivent.

Durant ces moments de fragilité et de construction jalonnant le parcours de formation doctorale, la présence de guidance directe par un·e expert·e serait essentielle, pour l'interprétation de tous types de savoirs (savoir, savoir-faire, savoir-être) inaccessibles aux non-initiés. Comme le souligne Bourgeois (2018), devenir sujet, c'est-à-dire faire de ce qu'on apprend quelque chose de personnel et se l'approprier, « nécessite d'être relié à une culture et une histoire pour pouvoir s'y situer et y agir en son nom propre » (p. 209). Le concept de transparence proposé par Lave et Wenger (1991) se retrouve ici, comme une clé permettant aux novices d'avoir accès aux significations des outils (de pensée notamment) créés, valorisés et mobilisés par la communauté et facilitant la participation des doctorant·e·s. Cette fonction d'étayage envers les moins expérimenté·e·s permettrait, dans ces moments de fragilité, de soutenir leur apprentissage et le passage de seuils de compréhension.

Des recherches sur les pratiques d'accompagnement, en particulier sur la guidance directe par les superviseur·e·s (Kiley & Wisker, 2009 ; Skakni, 2011, 2018a ; Trafford & Leshem, 2009 ; Wisker, 2012) et sur la perception de ces pratiques par les doctorant·e·s (Appel & Dahlgren, 2003 ; Cornwall et al., 2018 ; Dayer, 2009, 2013 ; Hockey, 1994 ; Vekkaila et al., 2013a) montrent, comme cela apparaît aussi dans l'étude fribourgeoise, la forte présence d'implicites et de pratiques allant de soi et tenues pour acquises par les membres confirmés de la communauté scientifique. En effet, si les superviseur·e·s reconnaissent les marques indiquant que les doctorant·e·s passent des seuils et sont capables de travailler

à des niveaux supérieurs, plus complexes, intégratifs, critiques et créatifs, ces marques ne seraient que rarement explicitées et exemplifiées concrètement aux doctorant·e·s (Skakni, 2018a ; Trafford & Leshem, 2009). Le franchissement de seuils impliquerait donc des compétences « indéterminées » (Skakni, 2011, p. 27). Ces repères faisant défaut, la réalisation du doctorat peut être fortement ralentie, voire bloquée. De telles pratiques (plus ou moins conscientes) se verraient légitimées au sein de la communauté par des représentations de la formation doctorale en tant que processus « initiatique » permettant une « sélection naturelle » des individus les plus « forts » (Aitchison et al., 2012 ; Skakni, 2018a). Comme le souligne Skakni :

> L'aspect initiatique de la formation doctorale et la norme d'abnégation sous-jacente peuvent expliquer – et même légitimer – certaines règles, exigences, attitudes et pratiques qui, en réalité, entravent la progression des étudiants. D'une certaine manière, cela peut justifier l'attente que les étudiants travaillent de manière "autonome" sans trop s'éloigner des cadres épistémologiques/méthodologiques traditionnels de leur domaine dans un délai qui reste obscur. Il est en quelque sorte admis qu'un étudiant qui est "à sa place" dans des études de doctorat ou qui est "fait pour cela" réussira quoiqu'il arrive (2018a, p. 940, [traduction de l'autrice]).

Les doctorant·e·s plus « faibles » ne seraient donc pas un investissement rentable et les plus « forts » trop brillants pour avoir besoin d'aide (McAlpine et al., 2012). Ce positionnement marquant une vision quelque peu « déterministe » des humains peut avoir des implications tangibles du point de vue de l'accompagnement :

> Nul besoin de sombrer dans un fatalisme radical pour comprendre que dans cette vision du monde […] il n'est pas de place pour le hasard et la liberté, pas d'espoir de construction ou d'invention de quoi que ce soit. […] En effet, à quoi bon aider quelqu'un qui, de toute façon, et, quelle que soit la qualité de notre accompagnement, ira là où ses précédentes actions doivent le conduire ? (Beauvais, 2004, p. 105)

Si une référence à la négligence apparaît à plusieurs reprises dans les recherches sur le parcours doctoral et la supervision (Devos et al., 2015 ; John & Denicolo, 2013 ; Sala-Bubaré & Castelló, 2017 ; Templeton, 2016), cela amène certain·e·s chercheuses et chercheurs à poser la question d'une « culture de négligence institutionnelle » (Lovitts, 2001 ; McAlpine & al., 2012) marquant l'abandon de la responsabilité pédagogique des institutions et des personnes qui encadrent les doctorant·e·s. L'idée ici n'est pas d'établir des liens formels entre les situations que

nous avons explorées dans cet ouvrage et ce type de postures et de pratiques, car notre angle d'approche, rappelons-le, est le vécu subjectif des doctorant·e·s et non la manière dont les superviseur·e·s (et institutions) perçoivent leur rôle et offrent de la guidance. Cependant, cela permet d'engager un questionnement sur des postures et des (non) pratiques répandues dans le milieu académique, avec l'idée de pouvoir offrir des pistes de réflexion sur des configurations et des dynamiques possibles d'interaction dans la relation entre superviseur·e (ou accompagnant·e) et doctorant·e. Ces dynamiques sont centrales, car elles peuvent faciliter ou au contraire entraver les processus d'apprentissage, le passage de seuils et donc l'accomplissement de la formation doctorale.

Pour revenir aux situations de blocage de Mathilde, Sonia et Liz, soulignons que ces trois doctorantes ont en commun de percevoir un soutien faible à moyen de leur environnement social proche, en particulier de leur superviseur·e, mais aussi des membres de leur équipe et/ou de leur communauté scientifique plus large. Leurs trois évènements sont marqués par des sentiments d'isolement et d'impuissance à trouver et à solliciter des ressources leur permettant d'avancer. La question d'un manque de sécurité psychologique au sein des interactions se dégage nettement des entretiens réalisés avec elles. Avec l'insécurité dans l'interaction et au travers du regard d'autrui, des besoins « déficitaires », tels que proposés dans la théorie de l'autodétermination, en l'espèce ceux de sécurité et d'estime de soi, apparaissent en saillance. L'absence d'un espace protégé pour apprendre, permettant d'exprimer ses difficultés et ses doutes sans crainte de représailles, peut expliquer la mise en œuvre de stratégies de préservation et d'évitement par ces doctorantes, comme ne plus oser demander d'aide, alors qu'elles en ont besoin et qu'elles en sont conscientes.

Les autres doctorant·e·s et les membres plus expérimentés de la communauté scientifique – suffisamment proches et semblables notamment les postdocs – peuvent être une source de soutien bénéfique plus abordable et moins menaçante que les superviseur·e·s, comme le montre l'évènement mobilisateur de Mathilde. Ce lien aux pairs proches est bénéfique à certains moments en termes d'inspiration, mais aussi parfois de « Schadenfreude ». Mais il peut aussi, en d'autres occasions, être ni agréable ni profitable, par exemple s'il amène, en se comparant à d'autres doctorant·e·s, à se percevoir comme moins compétent·e, moins favorisé·e ou trop différent·e (Magda, Julie). Cette ambivalence dans la perception des relations et du soutien qu'elles sont susceptibles d'offrir (ou pas) peut

entraîner des répercussions en facilitant ou non la participation des doctorant·e·s tant aux activités scientifiques (congrès, journées scientifiques, etc.) que de formation (ateliers dans les écoles doctorales, colloque de doctorant·e·s, etc.). Magda par exemple, ne s'engage que peu dans les offres de cours au sein de son école doctorale. Elle préfère participer à des activités de soutien plus individualisées (par ex. coaching).

En plus d'une perte de repère compliquant la capacité à arrêter des choix et l'orientation du travail, les évènements bloquants sélectionnés par les doctorant·e·s de l'étude fribourgeoise comme évènements majeurs touchent au besoin d'autonomie dans sa dimension de régulation des activités et des ressources. À l'instar des résultats synthétisés dans le panorama international des recherches, la question de la pression temporelle et du « retard » est souvent exprimée, comme le montrent notamment les tendances : peu de temps pour aller en profondeur dans les activités, retard par rapport aux délais fixés de fin de thèse (souvent lié au financement du doctorat, mais également un sentiment de retard par rapport à ce qui serait normal et attendu). Ces situations semblent être déclenchées, entre autres, par une charge de travail importante liée à l'assistanat, à des aléas dans le processus de recherche et à la manière dont les doctorant·e·s perçoivent leur rôle actuel et celui de (futur·e) professionnel·le. Cette pression dépend aussi de leur interprétation des valeurs, normes et exigences plus ou moins implicites émanant du contexte académique sur ce qu'est par exemple un·e « bon·ne » doctorant·e, chercheuse ou chercheur, en termes de délais de réalisation des activités et de productivité, d'indépendance, de droit à l'erreur, etc.

La marge de manœuvre et de liberté qui est laissée aux doctorant·e·s par leur responsable, qui est souvent aussi la·le superviseur·e de thèse, s'avère être un élément important dans la régulation des activités et des ressources. La plupart des assistant·e·s d'enseignement ou de recherche ayant participé à l'étude fribourgeoise perçoivent que l'expression de désaccord avec leur superviseur·e dans le cadre de leur mandat d'assistanat (refuser une tâche d'enseignement, etc.) ou le manque de performance (par ex. ne pas pouvoir respecter un délai pour un article) peut entraîner des conséquences problématiques pour la suite de leur parcours doctoral et parfois des possibilités d'emplois futurs. L'équilibre entre les activités d'assistanat et celles de doctorat est souvent fragilisé dans cette situation de double dépendance, au motif que celle-ci accroit l'asymétrie des rapports de pouvoirs, dans une relation où les enjeux de certification vont au-delà des activités quotidiennes. En parallèle, la forte

incitation, voire la pression exercée par certain·e·s superviseur·e, à travailler de manière autonome et à se conformer à des normes souvent très implicites peut affecter la capacité des doctorant·e·s à juger et à évaluer la pertinence, la complexité, la nature ou la temporalité des actions à entreprendre (Skakni, 2018a). Les planifications exigeantes de Nora, Rachel et Romain peuvent en être un exemple, comme la pression ressentie par Mathilde et Liz.

Lorsqu'elles·ils font face à des situations de blocage et d'impuissance qui se prolongent et/ou à des charges de travail importantes pour l'assistanat, les doctorant·e·s peuvent être amené·e·s à effectuer une priorisation de leurs activités en choisissant celles qui sont plus visibles pour autrui ou plus valorisantes (par ex. permettant de retrouver une image positive au travers de leur rôle d'enseignant·e ou éviter de donner une image de soi négative à leur superviseur·e). La flexibilité des horaires et de l'organisation du travail à l'université peut permettre la mise en œuvre de stratégies bénéfiques dans certains cas, par exemple pour prendre un temps de recul propice à la distanciation avec un évènement difficile, pour laisser aux idées le temps d'émerger (par ex. Éric et son article refusé). Cette flexibilité peut cependant se révéler problématique pour l'accomplissement de la recherche et du doctorat, lorsqu'elle induit une stratégie d'évitement sur le moyen à long terme – une forme de procrastination défensive – (par ex. Sonia, Romain, etc.) ou qu'elle naît de la pression de l'environnement institutionnel (lorsque le temps contractuel dédié au doctorat n'est pas respecté et accordé).

Ces situations de manque de repères et de fortes pressions sont observables même chez les doctorant·e·s qui perçoivent un soutien élevé de leur superviseur·e, comme c'est le cas de Nora, Rachel et Romain. Cela peut paraître surprenant à première vue si l'on considère la centralité et le poids imputés, dans les recherches antérieures, à cette figure de la formation doctorale comme principal relais d'apprentissage pour les doctorant·e·s. Il ressort de l'étude fribourgeoise que les superviseur·e·s ne seraient pas les seuls maîtres pouvant contribuer à un offrir environnement facilitateur ou au contraire à l'entraver.

Nora, par exemple, fait face à des brimades récurrentes au sein de son équipe. Elle ne peut demander de l'aide sans crainte de sanctions. Rachel et Romain évoquent quant à eux un mode d'interaction sociale très concurrentiel dans leur domaine. Comme Anne, ils perçoivent que leur communauté valorise l'importance de la renommée personnelle des

chercheuses et des chercheurs et certains critères de productivité (basé en particulier la quantité de publications). Dans cet environnement, les incitations à construire un réseau sont fortes. Cet impératif de nouer des contacts dans une visée utilitariste (pression externe), a un effet néfaste sur leur vécu émotionnel (stress, anxiété, tristesse, colère) et sur leur apprentissage en termes d'ouverture et de disponibilité à l'autre. Rachel met en œuvre des stratégies de défense et de protection (en n'osant pas être elle-même, ni intervenir pour poser des questions par exemple) et n'arrive pas à engager son attention et à ressentir de l'intérêt pour des présentations auxquelles elle participe, même si les thématiques concernent des sujets qui la passionnent.

Ainsi, le sens que les relations prennent pour les doctorant·e·s au cours de leur formation (par ex. aspiration intrinsèque versus extrinsèque) et la qualité de ces relations (authenticité, confiance) affecteraient leur bien-être et la manière dont elles·ils perçoivent les membres de la communauté scientifique. Ces perceptions leur permettraient de rester (ou non) ouvert·e·s à de nouvelles manières de penser et de faire. Elles moduleraient également leur agentivité à participer aux activités scientifiques et à y rester engagé·e, de même qu'à tirer profit des situations propices pour apprendre et progresser (en écoutant, en observant, en échangeant avec autrui, en tatonnant, en étant en capacité d'entendre les feedbacks). Si une relation de qualité avec la·le superviseur·e est essentielle pour soutenir l'accomplissement du doctorat et le bien-être durant la formation, les modes d'interaction au sein de la communauté scientifique et les relations avec l'environnement proche et plus éloigné sont tout aussi déterminants.

En parallèle à l'autonomie, les évènements démobilisateurs vécus par Mathilde, Sonia, Liz, Nora, Rachel et Romain ont aussi ébranlé leur besoin de compétence dans ces situations intenses et parfois longues de blocage, d'incapacité à s'orienter et à agir. En écho aux recherches présentées dans le panorama international, leurs vécus émotionnels sont préoccupants, par leur nature (la perte d'espoir, le désespoir, la peur, la frustration, l'anxiété), leurs prévalences et récurrences importantes (comme le montrent les tendances émergeant des évènements quotidiens significatifs observés sur plusieurs mois). Les embûches rencontrées et la propension des doctorant·e·s à se percevoir comme la cause (parfois unique) de ces situations peuvent les mener au développement d'un état d'impuissance acquise (« learned helplessness ») (Ryan & Deci, 2017 ; Sander & Scherer, 2009a ; Tran, 2009), définie comme :

> un état psychologique, résultat d'un apprentissage dans lequel le sujet fait l'expérience d'une impossibilité de contrôler la situation. Ce type d'expérience entraînerait l'adoption d'une attitude résignée, passive. Cette impuissance est dite « apprise », parce qu'elle entraîne une attitude qui se généralise ensuite à d'autres situations dans lesquelles l'individu pouvait agir auparavant, mais est devenu passif (Shankland, 2015, p. 23).

Dans le cas des doctorant·e·s, de telles expériences d'impuissance, de perte de sa capacité d'agir pourraient, si elles sont récurrentes, être menaçantes pour le maintien et le développement de leurs motivations et pour la mobilisation de l'énergie nécessaire pour s'engager dans des activités demandant un effort particulier. Elles pourraient constituer une menace pour le développement de leur autonomie, en particulier de leur capacité à penser, à faire des choix et à en changer, à se réguler de manière active, intentionnelle, flexible et adaptée. Elles pourraient enfin menacer leur capacité à créer, affectant subséquemment la qualité des apprentissages et la performance de leurs productions (Peterson, Maier, & Seligman, 1993, in Skinner, Pitzer, & Brule, 2014). Plus fondamentalement, ces expériences d'impuissance représentent un risque pour la santé mentale (notamment troubles dépressifs).

La présence d'états d'épuisement (d'une durée plus ou moins longue) est loin d'être un fait isolé. Comme dans le panorama international, environ 50 % des doctorant·e·s l'étude fribourgeoise sont ou ont été en situation d'épuisement et une prévalence de symptômes (en règle générale légers) de dépression de presque 30 % apparaît. À Fribourg, en plus de contribuer à ébranler la santé des doctorant·e·s sur le long terme, ces périodes de charge intenses et chroniques de travail, ces situations d'injonctions, de blocages et d'impuissance contribuent à remettre en question le sentiment de légitimité des doctorant·e·s et/ou leurs projections de carrière au sein du milieu académique. Ces pressions extérieures, contrôlantes, entrent en résonnance et parfois en conflit avec des enjeux certificatifs et de carrière professionnelle ainsi qu'avec leurs propres croyances, valeurs et idéaux. Elles conduisent les doctorant·e·s à agir à l'encontre de leurs besoins, et ce avec des profils motivationnels variés.

L'évènement démobilisateur de Magda est un peu différent de ceux discutés précédemment. Il concerne une situation de blocage qui implique une autre facette du développement de l'autonomie, celle de l'affirmation de soi. En arrivant à la fin de son parcours doctoral, il semble que les évènements que Magda traverse sont plus impliquants et engagent davantage d'enjeux, comme c'est également le cas pour Éric. Tous deux

couchent sur papier de nouvelles manières de penser et de faire, à partir de leur recherche. Leurs évènements majeurs montrent comment ils s'autorisent à exprimer leurs idées, leur posture et comment ils s'autorisent à les affirmer (ou non) vis-à-vis de la communauté scientifique, notamment, des chercheuses et chercheurs confirmé·e·s, des spécialistes de leurs disciplines. Pour Magda, ce ne sont pas ses connaissances ou ses compétences d'écriture qui font obstruction ou un manque de repères sur l'orientation à donner à ses choix. Ce qui la bloque c'est la légitimité qu'elle se donne à parler en son propre nom et à s'affirmer face au regard du chercheur confirmé auquel elle s'est adossée pour développer sa proposition. Cette ouverture au jugement d'autrui porte les enjeux de la certification et d'une tension entre conformisme et originalité, comme l'expliquent Frenay et Romainville :

> Les normes implicites sont à décoder, mais aussi à transgresser minimalement. Après les avoir maîtrisées, on n'attend pas des étudiants qu'ils les respectent toutes scrupuleusement et scolairement, mais au contraire qu'ils sachent s'en détacher avec pertinence. C'est d'ailleurs cette liberté prise par rapport aux normes qui signera leur véritable socialisation, ouvrant à une part d'autonomie et de créativité. Mais cette transgression doit rester raisonnable, sous peine de se voir attribuer le statut d'outsider, mis en marge de la communauté scientifique (2013, p. 204).

Cette délimitation, marquée d'implicites, pousse Magda à retravailler son texte, à tourner et retourner ses phrases dans tous les sens, à hésiter à dire, à s'adosser et à endosser, car les implications peuvent être importantes dans cette ultime étape de son doctorat : un manuscrit refusé, une soutenance échouée. Des conséquences non seulement sur sa certification, mais également la reconnaissance on non de son professionnalisme.

Magda se trouve en outre au centre d'une tension entre ses différentes appartenances groupales et identités, en regard au sens qu'elle a construit vis-à-vis de son engagement dans un doctorat, fortement ancré dans ses aspirations de contribution sociale. Elle perçoit que la réalisation de ses aspirations entre en conflit avec les codes et normes académiques d'écriture vers lesquels l'oriente son superviseur. Magda se trouve confrontée à un dilemme entre l'élaboration d'une thèse qui fait sens pour elle et qui est cohérente avec sa posture de chercheuse et de vie (la conduisant à souhaiter vulgariser ses publications, à choisir un canal permettant de toucher un public large, etc.) et la responsabilité de répondre aux exigences de certification et de maintenir une palette aussi large que possible d'ouvertures professionnelles. Magda tergiverse en essayant de concilier sa

posture, sans la trahir, avec les attentes et les exigences qu'elle perçoit du monde académique. Il est possible que dans son parcours, comme lors de sa participation au rassemblement public, elle n'ait pas ou trop peu rencontré d'autrui significatif permettant de « pouvoir se (re)connaître ; au sens de s'identifier à des personnes et des perspectives qui ont du sens, de bénéficier d'une reconnaissance de sa posture et de se faire des Alliés » (Dayer, 2013, p. 100). Elle doit donc ouvrir sa propre voie, creuser son sillon et trouver un équilibre entre sa posture de chercheuse et sa posture de vie qui lui permette d'articuler les différents champs de tensions qui traversent la réalisation de sa production finale.

Ces questionnements et tergiversations de Magda nous amènent à la discussion des évènements majeurs démobilisateurs de la deuxième catégorie, à savoir ceux où l'environnement bouscule ou heurte les doctorant·e·s dans leurs valeurs et leurs aspirations, leur laissant parfois un sentiment d'injustice. Comme le montrent les situations relatées par Magda, Éric, Camille, Maria, Daphné et Julie, les éléments déclencheurs procèdent de la perception de fortes injonctions paradoxales. Un exemple parmi d'autres est celui de travailler continuellement dans l'urgence en étant surchargé·e et faire de la recherche et de l'enseignement d'excellence. Ce décalage amène les doctorant·e·s à éprouver régulièrement un sentiment de faire du travail « vite fait mal fait », de quelque part duper leurs interlocuteurs. Les déclencheurs procèdent aussi du constat de discours et d'actions antimoniques au sein de la communauté – une valorisation affichée de la collaboration et du travail en équipe, alors qu'au quotidien les doctorant·e·s vivent des situations de mise en compétition radicale avec leurs pairs et collègues, des pratiques d'humiliation, de rabaissement et « d'utilisation » des membres les plus vulnérables de la communauté, membres dont elles·ils font partie.

Six doctorant·e·s ont vécu des expériences de fortes tensions, voire d'incompatibilités entre leurs valeurs et leurs aspirations, et celles qu'ils percevaient du contexte académique. Ces évènements démobilisateurs les ont conduit·e·s à questionner le sens de leur formation et de leur engagement, et parfois leur projection dans une carrière académique. Charlier, Nizet et van Dam (2005) ont montré que les conflits de valeurs et de buts pouvaient mener à l'abandon de la formation. La question de l'abandon est (ou a été) récurrente dans le parcours d'une majorité des doctorant·e·s de l'étude fribourgeoise. Le plus souvent, leurs réflexions les ont amené·e·s à un repositionnement, un ajustement du lien entre leurs aspirations, leurs intentions et leurs actions, puis à une reconstruction

du sens de leur engagement et à l'exercice de leur liberté en ancrant leurs choix, tout en se gardant une porte de sortie, une issue de secours. Pour deux doctorant·e·s ce questionnement a conduit à la décision de stopper leur formation, une en début et l'autre en fin de parcours.

Une sorte d'engrenage est perceptible dans les discours de celles et ceux ayant commencé leur formation depuis plus d'un ou deux ans (Sonia, Camille, Liz, Anne, Daphné notamment). Cela se traduit par des expressions du type : j'ai dépassé la moitié, je suis déjà à la troisième année, je suis allée trop loin pour arrêter, etc. Il est intéressant de constater qu'il s'agit de doctorant·e·s ayant différents profils de régulations motivationnelles (principalement intrinsèques et/ou intégrées, aussi pour certain·e·s dans une moindre mesure introjectées), mais qui ont en commun de percevoir leur environnement peu ou moyennement soutenant (surtout professionnel, mais parfois aussi privé).

Les conflits et l'ambivalence dans les buts (au sens large) ne seraient pas non plus anodins pour la santé. Des études montrent qu'ils seraient un facteur de détresse émotionnelle, de mal-être psychologique et un prédicteur de dépression (Gray, Ozer, & Rosenthal, 2017 ; Kelly, Mansell, & Wood, 2011, 2015). Ce serait d'autant plus le cas si ces conflits et ambivalences durent sur le long terme et concernent des niveaux élevés de buts, comme les idéaux personnels et les valeurs, les aspirations existentielles ou les images identitaires, plutôt que des buts opérationnels relatifs à l'organisation de la journée ou de l'activité par exemple. La non-conscience de ces conflits et de ces ambivalences par les personnes qui les vivent pourrait renforcer encore ces risques (Kelly et al., 2015). Nous retrouvons dans l'étude fribourgeoise ce type de conflits de différents niveaux dans les évènements significatifs du quotidien. Ils sont parfois opératoires, en lien avec la réalisation des activités quotidiennes, mais dans les évènements majeurs démobilisateurs, ils se situent presque exclusivement à des niveaux élevés, comme celui des aspirations (par ex. relationnelles versus de renommée/compétition) ou celui des idéaux personnels et des valeurs (posture de chercheuse ou de chercheur et posture de vie ; justice et équité, etc.). Plusieurs situations d'ambivalence apparaissent également avec des souhaits concomitants de rester et de continuer son doctorat et en même temps de l'arrêter (par ex. chez Camille, Sonia ou Liz).

Les évènements défavorables du quotidien, et en particulier les évènements majeurs démobilisateurs, ne seraient inoffensifs ni pour la persévérance dans la formation doctorale et plus largement pour la carrière

académique ni pour la santé des doctorant·e·s. Lorsqu'elles·ils explicitent un obstacle particulier dans un évènement, les doctorant·e·s ayant envisagé l'abandon ne le considèrent pas comme une raison principale de ne pas persister. En revanche, la stagnation et l'errance, le sentiment prolongé d'incontrôlabilité et d'impuissance, un manque de sens et de compatibilité de valeurs pourraient les mener à poser un tel acte.

Ces résultats, au plus proches du vécu quotidien, confirment les recherches présentées dans le panorama international, en soulignant que, tout comme l'engagement, l'acte de désengagement n'est pas le fruit d'un évènement isolé, mais un processus complexe marqué par des configurations d'éléments émergeant de l'interaction particulière entre un individu singulier et l'environnement dans lequel il interagit, inscrit lui-même dans un contexte particulier. Du point de vue de la santé, ces résultats montrent des ingrédients reconnus comme facteurs de vulnérabilité dans l'émergence de symptômes dépressifs (Crocq et al., 2016). Cela est d'autant plus préoccupant que le doctorat est un projet de longue haleine qui s'étend sur plusieurs années.

Nous l'avons vu, les parcours des doctorant·e·s comportent également des situations bénéfiques au bien-être et qui soutiennent le processus de (trans)formation.

## 3 Un parcours jalonné d'opportunités

Pris ensemble, dans leur séquentialité, les évènements mobilisateurs montrent – à partir de moments d'errance et de tâtonnement – comment les doctorant·e·s trouvent leurs marques, passent des seuils de compréhension, se positionnent au sein de la communauté scientifique et, au travers de leurs activités, développent leurs connaissances et leurs compétences avec l'objectif de faire évoluer les savoirs dans leur discipline. Ces situations prennent un sens particulier selon l'étape d'avancement du doctorat, révélant des moments clés de formation et de subjectivation durant le parcours doctoral. Les évènements mobilisateurs concilient de manière congruente les composantes du bien-être eudémonique : les besoins psychologiques fondamentaux des doctorant·e·s, leurs motivations autodéterminées (intrinsèques et/ou identifiées/intégrées), les aspirations intrinsèques et la mise en œuvre de réflexivité. Cela va dans le sens des recherches sur le bien-être eudémonique comme un pourvoyeur de vitalité et d'énergie au développement des individus (Ryan & Deci,

2017 ; Weinstein & Ryan, 2011) ainsi qu'au processus de (trans)formation individuel et social (Bourgeois, 2018).

Pour les doctorantes en début de recherche, comme Camille, Mathilde, Rachel ou Julie, le défi au quotidien s'articule autour de leur capacité à s'imprégner de leur environnement, à incorporer différents savoirs (disciplinaires, institutionnels, etc.) issus de leur communauté et à pouvoir les affiner et les (re)mobiliser. Dans cette phase, qui peut être rapprochée des deux premiers moments du processus d'apprentissage et de subjectivation de Bourgeois (2018), les doctorant·e·s construisent le socle qui va fonder et permettre les étapes ultérieures de leur parcours d'apprenant·e·s. Les évènements mobilisateurs concernent en particulier des moments d'interaction sociale avec des membres plus expérimentés de la communauté scientifique, souvent au-delà de leur équipe. Par exemple, le fait de participer activement à des congrès, à des manifestations scientifiques, d'échanger avec des chercheuses et chercheurs expérimenté·e·s et d'interagir de manière plus informelle avec elles et eux. À ces occasions, les doctorantes sont d'une part en démarche de s'assurer de la pertinence et de la valeur de leurs intentions de recherche, bourgeons naissants de leurs intérêts et aspirations (Mathilde, Rachel Julie,) ou en recherche de ceux-ci (Camille), d'autre part de trouver leur place en tant que chercheuse (en devenir).

La question centrale de leur condition de novice est ainsi posée, celle de leur légitimité et de leur reconnaissance en tant que membre à part entière de la communauté scientifique. Dans ce processus, les repères sont essentiels, car ils leur permettent de s'inscrire dans une communauté de pratiques, de se situer par rapport à autrui, et ainsi de commencer à construire leur positionnement et leur posture. La notion de position est :

> la façon de se placer dans le champ scientifique, non seulement de se situer et de marquer ses positions [notamment théoriques], mais également au sens de signifier les positions auxquelles on s'oppose. Il ne s'agit donc pas de se trouver une place toute faite, mais de s'en faire une et de la défendre (Dayer, 2013, p. 94).

Cela renvoie par exemple au seuil de capacité d'argumentation de la question de recherche (Kiley & Wisker, 2009). La notion de posture a, elle, « la particularité de référer à un engagement du corps et à un processus d'incorporation » (Dayer, 2013, p. 95). La posture inclut une manière de percevoir l'activité scientifique et la production de connaissances. Elle

n'intègre pas uniquement le champ professionnel, la posture de chercheuse et de chercheur, mais concerne aussi un engagement transversal, une posture « de vie », revêtant une dimension identitaire et existentielle. On retrouve ici des seuils de type plutôt ontologiques (au plan de l'existence) et épistémiques (se rapportant aux principes de l'acte de connaissance scientifique) qui questionnent la manière de s'engager dans son action, d'endosser et d'habiter ses choix, ses actes et ses paroles. La proposition de Cifali (2018, p. 12) illustre bien cette qualité de l'engagement à la fois ancré et ouvert :

> Habiter son corps, habiter sa parole, habiter un espace. Être dedans, en conscience, pour ne pas s'y enfermer et exclure ce qui est dehors. Donner à l'autre de rencontrer une consistance, soi, tout en se maintenant en mouvement de recherche, en ouverture à ce qui n'est pas soi-même. Une telle ouverture n'est possible que si existe pour soi ce lieu habité par soi et par la foule des autres qui nous constituent.

Cette proposition rappelle l'idée de sérendipité suggérée par Bourgeois (2018), comme condition essentielle à l'apprentissage. Cette disposition de l'apprenant·e à être suffisamment engagé·e cognitivement, motivationnellement et affectivement vers ses buts, sans que ceux-ci l'envahissent, afin d'être disponible aux potentialités offertes par autrui offrant des occasions d'apprendre. Cela est particulièrement éclairant dans les cas de Rachel. Cette doctorante est très investie dans son doctorat et paradoxalement en retrait, d'une part physiquement, elle se tient par exemple à distance de son équipe durant les pauses en restant dans son bureau, car elle a peur d'interagir et de commettre un impair ; d'autre part psychologiquement, ce retrait se traduit dans la place très limitée qu'elle laisse à ses valeurs et aspirations, à ses idées, n'osant habiter son espace intérieur tant les chercheuses et chercheurs confirmé·e·s, qui l'impressionnent, y sont présent·e·s. Des pressions introjectées – ne pas être une usurpatrice ou un charlatan, être à la hauteur des « génies » – guident ses choix et ses actions et constituent un obstacle potentiel à son processus d'apprentissage. Elles la conduisent à éviter les situations sociales, à perdre l'intérêt durant les présentations auxquelles elle s'astreint quand même, et à ne pas ou plus trouver de sens dans ce qu'elle fait au quotidien.

Ce type d'évènements à forte connotation sociale est important, car il s'agit pour les doctorant·e·s novices de leurs premières participations à des activités scientifiques, donc de premières occasions d'explorer et de se familiariser avec leur nouvel environnement académique, et ainsi de commencer s'approprier ses codes, ses normes, ses valeurs, au-delà de la

relation avec leur superviseur·e et leurs collègues. Cette participation va leur permettre, en observant diverses productions, différentes figures de maîtres, en ayant l’opportunité d’échanger avec elles et eux, de construire des repères pour s’orienter et diriger leurs actions, de se rassurer quant à leurs compétences (en développement), de se sentir accepté·e·s et reconnu·e·s, notamment dans leur légitimité à participer comme membre à part entière de la communauté.

En chemin vers son premier congrès Camille a déjà eu une forme de reconnaissance de son travail et de son affiliation par l’acceptation de sa proposition de communication, alors qu’elle n’a pas eu d’approbation ni de feedback de son superviseur. Pour Mathilde et Rachel, cette expérience s’inscrit dans un espace d’interaction où les intervenant·e·s les mettent en confiance. Dans cet espace sécurisé, Mathilde et Rachel ont pu être disponibles à autrui et aux feedbacks.

L’évènement de Julie concerne une rencontre avec son co-superviseur, qu’elle voit très peu et dont elle perçoit globalement un soutien plutôt moyen. À cette occasion, ses intentions de recherche ont été reconnues comme pertinentes. Mais un doute a émergé sur le degré d’autonomie élevé dont elle fait preuve et auquel elle est incitée. Cette autonomie et ces rares moments d’échange comportent de potentiels risques. Malgré cet évènement primairement favorable pour ses objectifs et son bien-être, Julie va douter en se comparant avec ses pairs. Ce doute quant à la crédibilité et la fiabilité à accorder au feedback reçu se retrouve aussi chez d’autres doctorant·e·s de l’échantillon percevant un soutien faible à moyen de leur superviseur·e (par ex. Liz, Daphné). L’hypothèse de la confiance comme terreau de l’accompagnement, proposée par Devos et al. (2015), semble se confirmer dans l’étude fribourgeoise, ainsi la nécessité de nourrir le besoin d’affiliation pour que la guidance directe puisse être opérante, c’est-à-dire qu’elle soutient le développement des compétences et de la maîtrise de l’apprenant·e. Des pratiques d’implication sont indispensables afin que le feedback – critique, informatif et intelligible – puisse être entendu, accueilli et exploité en profondeur, et non perçu comme un retour déconnecté des besoins et donc inutile, un procédé de contrôle (contrainte du besoin d’autonomie) ou une menace pour soi et son image.

Cette notion de confiance s’avère centrale dans la relation d’accompagnement. Elle rejoint la proposition de Bourgeois sur le positionnement intérieur du maître, relativement à la manière dont il perçoit et appréhende son rôle. Elle implique que celles et ceux qui transmettent

acceptent d'être vulnérables face aux actions des apprenant·e·s quant aux attentes qu'ils ont envers elles et eux dans l'accomplissement de la tâche qui leur est confiée (Bourgeois, 2018). Cette vulnérabilité passe par une acceptation du fait qu'en dépit de l'asymétrie présente entre les statuts de la·du superviseur·e et celle de la·du doctorant·e, elles·ils partagent une commune nature d'incomplétude. La·le superviseur·e sera aussi toujours un·e apprenant·e, dans une communauté en perpétuelle mutation (Lave & Wenger, 1991). Cette vulnérabilité peut conduire à un sentiment de menace pour la·le superviseur·e :

> Le maître peut en effet se sentir partagé entre, d'une part le ravissement de voir [l'apprenante] le prendre, l'élire et l'admirer comme modèle et, d'autre part, la peur de se voir finalement surpassé par elle si l'imitation est trop parfaite. Cette peur peut dès lors le conduire à mettre à distance l'apprenante, la décourager, la déprécier, voire l'humilier. […] Le positionnement du maître dans cette situation de rivalité potentielle pourra faire la différence selon qu'il place sa jouissance narcissique dans le fait de garder à jamais un statut de supériorité tenant à la détention exclusive de son savoir (Bourgeois, 2018, p. 241–242).

Le degré de confiance des superviseur·e·s en leurs doctorant·e·s et en leurs capacités, et l'expression de cette confiance en mots et en actes pourraient les amener à leur offrir un soutien contribuant à la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux. C'est le fragile équilibre entre la conception des superviseur·e·s quant à leur rôle et les pratiques en découlant et la manière dont les doctorant·e·s les perçoivent (en articulation avec leurs propres représentations de ce rôle) qui va contribuer à instaurer ou non une dynamique propice à l'apprentissage et à la subjectivation (Bourgeois, 2018). Les entretiens avec les doctorant·e·s de l'étude fribourgeoise révèlent que souvent, elles·ils aspiraient, en commençant leur formation, à apprendre d'un·e maître. Elles·ils idéalisent cette fonction symbolique de médiation et de transmission intergénérationnelle, espérant pouvoir cheminer auprès d'un·e mentor·e.

Au final, les pratiques de type étayage se sont révélées assez rares. Ces attentes du début ont évolué chez tou·te·s les doctorant·e·s. Sonia par exemple, avait eu, durant son master, une relation avec sa superviseure aussi nourrissante intellectuellement qu'humainement. Elle espérait revivre cela en doctorat. Mais la situation tendue et conflictuelle, et la distance qui s'est instaurée avec sa superviseure font qu'elle ne la voit pas comme une « figure d'inspiration ». Camille est dans une situation comparable, ayant pris conscience, en côtoyant son superviseur au quotidien,

d'un important décalage entre leurs visions de la formation doctorale et du métier d'enseignant·e chercheur·euse, alors que « sur le papier » beaucoup de choses semblaient les rassembler lorsqu'elle a débuté (notamment l'intérêt pour la recherche appliquée). À l'autre extrême, Rachel percevait son superviseur comme un modèle de perfection inatteignable, à l'instar de la conférencière qu'elle a rencontrée. Sonia est dans une situation comparable, elle craint de ne jamais approcher les compétences du chercheur dont elle lit l'ouvrage, un texte magistral selon elle.

Les représentations des apprenant·e·s quant à leur superviseur·e peuvent contribuer à bloquer leur processus de (trans)formation. En effet, l'idéalisation ou le rejet du maître et modèle de professionnel·le risque de les enfermer dans la relation et de les empêcher de devenir sujet (Bourgeois, 2018). Nous revenons ici au difficile équilibre d'une assise intérieure suffisamment ancrée, mais qui permet de s'ouvrir et d'être disponible à autrui et à ce qu'elle·il peut nous apporter. Avoir une assise et une confiance de base en soi et en autrui ne signifie pas une assurance et des certitudes qui conduiraient à répéter invariablement les mêmes actions et les mêmes modèles, sans égards au contexte ou à ses actrices et acteurs (Cifali, 2018). Il s'agit d'accepter la place du doute et de l'incertitude, car c'est par « ce doute, qui permet à toute raison de "se raisonner", de "se penser", de se réfléchir, de se réévaluer et de se mettre constamment en question(s), que notre pensée se complexifie et que l'on peut enfin (se) décider et (s')inventer » (Beauvais, 2004, p. 110). Comme le souligne Bourgeois, c'est donc « dans la faille repérée du modèle, que pourra venir se loger la subjectivation de l'apprenant » (2018, p. 260).

En mettant en œuvre des pratiques soutenant les besoins fondamentaux de Rachel, en partageant par exemple des expériences authentiques, en montrant ses forces, mais aussi ses propres limites et ses doutes, la conférencière lui a permis de se (ré)approprier son processus d'apprentissage et de subjectivation, et de pouvoir engager un processus de réflexion plus critique, des choix plus cohérents avec ses valeurs, ses représentations et ses aspirations. Celles-ci se transforment, étant moins motivées de manière introjectée par la culpabilité, la honte ou un sentiment de devoir, et deviennent plus réalistes par rapport aux normes, exigences, pratiques de sa communauté. Avec ces repères, Rachel a également réalisé que les modèles qu'elle idéalise ont une nature commune avec elle : ils se trompent, apprennent, se développent. C'est ce que Mathilde a pu, elle aussi, observer lors de la conférence, avec ses pairs et d'autres chercheuses et chercheurs expérimenté·e·s.

Le milieu de la thèse, en particulier l'achèvement de la récolte de données, est marqué par un temps de bilan, comme le montrent les évènements mobilisateurs de Nora et d'Anne, mais également les témoignages de doctorant·e·s plus avancés comme Romain, Magda et Daphné. Beaucoup ont perçu cette fin de phase comme un tournant dans leur parcours, en contraste avec la première période de leur doctorat. L'importance d'avoir (enfin) des éléments concrets et visibles sur lesquels s'appuyer, c'est-à-dire des données « à soi » sur lesquelles travailler et de ne plus « jongler » uniquement avec des concepts, des mots et des intentions. Ce bilan est également marqué par une conscientisation par les doctorant·e·s des apprentissages réalisés, de l'enrichissement de la palette de leurs compétences. Ce tournant amorce une distanciation qui peut être rapprochée du troisième moment du processus d'apprentissage et de subjectivation proposé par Bourgeois (2018).

Lors de cette mise en suspens des actions au cœur de leurs évènements, Nora et Maria conscientisent le socle de leurs connaissances. Elles perçoivent avec davantage d'intelligibilité le monde qui les entoure et celui qui leur est propre. Elles adoptent une position d'observatrice et commencent à prendre du recul et à se détacher des pensées et modes d'action d'autrui. Elles envisagent, grâce à leurs données notamment, de nouvelles manières d'agencer les idées, de les contraster. Nous retrouvons à cette étape un ajustement du sens du doctorat. Chez Nora, le déclencheur est un évènement de vie (une naissance) qui va la pousser à profondément questionner sa situation. Pour Anne, ce sont les expériences vécues avec ses participant·e·s qui vont conforter ses aspirations de contribution sociale. S'y ajoute, dans son cas, une reconnaissance de la communauté scientifique sur cette contribution, lui permettant de se sentir légitime dans son cheminement et de stabiliser les repères qu'elle construit pour évaluer son travail et construire sa posture de professionnelle.

Chez de nombreux doctorant·e·s, l'entrée dans la phase d'analyse des données puis de leur interprétation va mettre fin cet « état de grâce », car elle implique la mise en œuvre de connaissances et de compétences particulières qu'il va falloir acquérir et/ou perfectionner. Cette transition peut être marquée de périodes de fragilités pour l'autonomie, comme nous l'avons vu au travers des évènements démobilisateurs de Sonia, Liz, Romain et Magda. Pour les doctorant·e·s qui s'engagent dans ces étapes qui vont les mener au terme de leur parcours doctoral, les évènements mobilisateurs coïncident avec le quatrième moment proposé par

Bourgeois (2018), à savoir la mise en œuvre de réflexivité critique qui pourra leur permettre de construire une voie qui leur est propre et, ce faisant, d'émerger comme sujet, ultime étape du processus d'apprentissage et de subjectivation. Alors que Sonia progresse en trouvant des éléments susceptibles d'orienter ses analyses et de donner sens à ses données, Magda, Romain, Éric et Liz, qui ont déjà réalisé des analyses et commencent à écrire des parties de leur thèse, y élaborent des propositions inédites à destination d'autrui.

Les évènements mobilisateurs de Magda et Romain illustrent bien les aspects cognitifs, motivationnels et affectifs de ce processus, dont la nécessité d'identifier ses présupposés et croyances implicites, de modéliser et organiser l'information de manière cohérente, en l'interprétant et en la justifiant. Ils ont dû, pour ce faire, aller au-delà des manières de penser et d'agir apprises et expérimentées pour se lancer dans l'inconnu. Cela leur a demandé un effort important, ce qui contribue à expliquer leurs tendances à procrastiner (en ne « trouvant » pas le temps d'analyser son dernier entretien pour Magda, en compulsant beaucoup d'articles pour Romain). Pour Magda, l'aisance et l'autonomie qu'elle avait développée dans la réalisation de ses analyses avaient créé une zone de confort qu'il lui était difficile de quitter pour entrer dans une étape qui l'angoissait depuis le début de son doctorat et qu'elle voyait comme un mur (encore) infranchissable. L'autre raison de freiner la transition à l'ultime étape était sa peur de ne pas avoir de thèse à défendre ou, pour reprendre ses mots, juste un « tableau de petit chat, finalement débile » (comme pour Sonia avec ses données et ses analyses). En d'autres termes, une appréhension de remplir les exigences de certification (ingrédient que l'on retrouve aussi chez Romain).

Cette activité d'écriture touche Magda davantage encore que les précédentes. Par la mise à l'écrit de ses propositions scientifiques, elle met en lumière ses intérêts, ses valeurs et ses aspirations existentielles. La chercheuse qu'elle est (devenue) apparaît en creux dans des dimensions tant ontologiques qu'épistémologiques. À travers l'écriture, Magda affirme sa posture face à autrui. Cette activité s'inscrit dans un contexte non neutre, dans lequel les produits des processus d'apprentissage et de subjectivation et le professionnalisme des doctorant·e·s sont jugés par rapport à des critères – peu explicités en détail – par les membres de la communauté scientifique. Au-delà du doctorat, elle s'inscrit plus largement dans le monde académique du « publier ou périr », où quoi qu'il arrive, aucune carrière ne se trace sans publications (Dayer, 2010, in Charmillot, 2013).

Magda l'a compris, comme Romain, Julie, Éric, Rachel et les autres. La perception de tels enjeux peut éveiller la fameuse angoisse de la page blanche.

Chez Magda et Romain, le déclic mobilisateur a été de découvrir quelque chose, un « noyau » à leur thèse, sans pouvoir encore expliquer l'idée en détail, mais en pressentant que cette proposition originale pourrait répondre aux exigences posées. Au moment d'élaborer leur plan, ces doctorant·e·s ont passé un seuil, un saut qualitatif, transformateur et irréversible qui les a amené·e·s à considérer les pièces de leur thèse différemment en mettant en œuvre une réflexion critique, puis à les articuler de manière complexe et intégrative. Cette compréhension « tacite » (Trafford & Leshem, 2009) montre que Magda et Romain semblent avoir intégré l'impératif de synergie d'une telle production, tout comme Éric qui est plus loin dans le processus d'écriture et attend le feedback de rewiwers sur le dernier article en anglais. Le doctorat est un puzzle qui ne peut être pleinement apprécié que lorsque tous les éléments sont présents et assemblés ; le tout étant plus grand que la somme de ses parties (Bertalanffy, 1968, cité par Trafford & Leshem, 2009). Le doctorat résulte donc de la présence de caractéristiques critiques spécifiques de recherche (telles qu'une problématique, un cadre théorique, une méthode, etc.), qui doivent former un système de réseaux mutuellement interdépendants. Cependant, même en ayant trouvé matière à thèse, la voie de l'écriture n'est pas exempte d'obstacles.

Nous avons vu, dans le panorama, que les représentations que les doctorant·e·s, et plus largement les chercheuses et les chercheurs, se font de cette activité pouvaient influer sur leur productivité et la qualité de leurs écrits. D'aucun·e·s évoquent une habileté innée, d'autres au contraire un processus transformatif permettant de développer ses idées et de se développer. Dans le premier cas, l'idée que l'on se croit « doué·e » incite à penser que le texte doit être rédigé en un seul jet et aussi bien que possible. Le faire relire par autrui serait tricherie, devoir le remanier et/ou le réécrire, un moment de grande honte et de gêne, engendrées par le sentiment de dévalorisation personnelle. Un autre écueil se situe dans la manière de penser l'écriture de la science, comme le souligne Becker (2009, p. 49) :

> Il incombe à l'auteur scientifique d'organiser sa matière, de développer son argumentation avec assez de clarté pour permettre au lecteur de suivre son raisonnement et d'en accepter les conclusions. Il se complique la tâche s'il pense qu'il n'existe qu'une seule façon d'y arriver et qu'il y a pour chaque article [ou monographie] qu'il rédige comme une structure préétablie qu'il

> faut découvrir. Il se la simplifie, au contraire, s’il reconnaît qu’il existe de nombreuses façons efficaces de s’exprimer et qu’en fait son travail consiste à en choisir une et à bien l’appliquer de manière à permettre au lecteur de suivre sa démarche.

Le cœur du problème est qu’il ne s’agit pas de trouver la seule bonne façon de dire, mais de trouver ce que l’on veut dire, puis de pouvoir argumenter intelligiblement ses choix et idées. Au moment de se mettre à écrire, un fatras de pensées peut déferler et surcharger les ressources cognitives de l’autrice ou de l’auteur, en plus des questions de grammaire et de syntaxe. Cela peut conduire certain·e·s à ne pouvoir poser aucune phrase, à procrastiner, voir à renoncer, alors que d’autres s’éparpillent, reformulent indéfiniment et finissent peut-être par être dégoûté·e·s par l’écriture (Becker, 2009, Charmillot, 2013). Ces croyances et représentations potentiellement néfastes au processus d’écriture, et par conséquent au processus de pensée, pourraient être le fruit d’une socialisation des enfants durant leur scolarité, ainsi que des étudiant·e·s tout au long de leurs études, les menant à se focaliser sur et se préoccuper des produits (finis) et de la notation (Becker, 2009).

Les résultats de l’étude fribourgeoise appuient ce constat : les doctorant·e·s (surtout novices) ne voient souvent que des ouvrages publiés, et non l’ensemble du processus d’écriture itératif qui a conduit à ces productions. De plus, elles·ils n’ont, en particulier au début, pas ou peu l’expérience nécessaire pour imaginer la réaction d’un public (par ex. reviewers).

> Donc, pour autant qu’ils puissent le savoir, leurs supérieurs académiques, non seulement ne réécrivent jamais quoi que ce soir, mas réussissent leur travail du premier coup. […] Les « vrais » auteurs (ou les « professionnels » ou les « doués ») produisent d’emblée la « bonne » version. Seuls les imbéciles se voient acculés à faire et à refaire. Nous avons peut-être un nouvel exemple du « test » : réussir du premier coup est une preuve de capacité supérieure (Becker, 2009, p. 52).

Les implicites marquant le processus de production et de diffusion des connaissances pourraient également nourrir cette vision de « sélection naturelle », risquée non seulement pour le processus d’apprentissage, mais également pour la subjectivation, pouvant avoir des implications en termes de créativité.

Revenons à Magda. Nous avons vu que pour elle l’écriture n’est pas un don, mais un processus et un moyen de développer sa pensée et de

se développer. Elle se sent compétente et outillée pour le faire. Elle est consciente que plusieurs versions de son texte seront encore nécessaires. Son défi se situe plutôt dans le paradoxe d'une écriture de la science – de sa thèse – contrainte par des forces antagonistes, notamment celle de s'inscrire dans ce qui est (un paradigme particulier, des savoirs élaborés par d'autres avant elle) tout faisant évoluer ce sur quoi elle s'appuie par l'originalité de sa proposition, notamment en mettant en œuvre une réflexivité critique. Magda se situe dans une tension entre conformisme et transgression raisonnable. À un moment, elle va avoir un déclic et percevoir une image intégrative allant au-delà de chaque pièce isolée de ce qu'elle a amassé jusqu'à lors, une image cohérente avec les ponts qu'elle essaie de tisser entre ses sphères de vie et différentes aspirations.

Ces ingrédients se retrouvent aussi chez Romain. Pour lui, il s'agit d'un double moment clé, car il met en œuvre, en parallèle à l'élaboration de la structure de sa thèse, une nouvelle organisation de travail la soutenant. Il fait les choix opérationnels pour sa journée en considérant certes les exigences posées par l'environnement, mais laissant une place centrale à ses besoins physiologiques et psychologiques. La nouvelle organisation de sa journée lui permet d'atteindre ses objectifs en réorientant son énergie, ses ressources (cognitives, motivationnelles et affectives) de manière ciblée au bénéfice de son processus de (trans)formation, un processus coûteux permettant le développement de connaissances inédites qui pourront être intégrées dans sa monographie.

L'effort intense, l'intérêt, la saillance des motivations intrinsèques – apprendre, être stimulé, réaliser et accomplir – sont également fortement présents dans un des deux évènements mobilisateurs choisis par Liz en relation à l'écriture de son premier article. Les sensations qu'elle éprouve sont au cœur des raisons qui forment son engagement dans un doctorat. Ce que Liz vit peut être décrit comme une expérience de « flow », c'est-à-dire « l'expérience subjective qui consiste à relever des défis stimulants, mais gérables en visant une série d'objectifs, en traitant en permanence les feedbacks sur les progrès réalisés et en adaptant l'action en fonction de ces informations » (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2014, p. 240). Les attributs de l'évènement rappellent les caractéristiques d'une expérience de flow, une expérience intrinsèquement gratifiante qui soutient le bien-être et tend à réduire le stress, favorise l'exploration et la découverte en bénéficiant d'une concentration et d'une attention intense. L'individu se sent transcendé, c'est-à-dire qu'il éprouve une dilatation de l'égo au-delà de ses frontières habituelles (Heutte, Fenouillet, Martin-Krumm,

Boniwell, & Csikszentmihalyi, 2016). Cela se traduit par une absence de préoccupation à propos de soi (croyances sur soi). C'est effectivement le cas de Liz, qui s'est sentie à la bonne place et n'a pas ressenti de doute sur sa légitimité ou ses compétences lorsqu'elle était plongée dans son processus d'écriture, alors que ces questionnements sont constants dans son quotidien.

Le deuxième évènement mobilisateur de Liz est la reconnaissance par sa superviseure de la pertinence et de la légitimité de ses propositions originales. Les évènements de Daphné et d'Éric s'inscrivent également dans ce mouvement d'ouverture des propositions personnelles à autrui (superviseur·e, reviewer). Ce type d'évènements mobilisateurs rappelle le cinquième moment du processus de subjectivation proposé par Bourgeois (2018), celui de se mettre à l'épreuve de l'autre, de s'affirmer publiquement, en paroles et en actes, portant pour les doctorant·e·s les enjeux de la certification.

Nous nous trouvons ici dans le versant positif de l'interaction sociale, celui de la possibilité d'obtenir un feedback qui permettra de faire évoluer, d'affiner sa réflexion et d'améliorer sa production en relançant potentiellement de nouvelles boucles d'apprentissage. L'évènement de Daphné se rapproche en cela de celui de Liz. Dans les deux cas, ces doctorantes ont souligné la pertinence de l'entretien, grâce à une guidance adaptée et à l'implication de leur superviseur·e, proposant une durée d'entrevue suffisante, une préparation adaptée (lecture préalable des documents qu'elles avaient envoyés), un feedback informatif et pragmatique ciblé qui leur a permis d'envisager des solutions concrètes à leurs difficultés et d'orienter la suite de leurs actions. Cette situation contraste, chez Daphné comme chez Liz, avec leurs attentes. Elles avaient anticipé une issue négative à l'entretien, dans la crainte et/ou l'angoisse de demeurer dans le flou, sans repères, et de rester bloquées. Cette projection peu optimiste reflète leurs expériences antérieures et leur perception que leur environnement n'offre qu'un soutien modéré, en particulier de leur superviseur·e. Même si l'entretien que ces deux doctorantes ont eu est mobilisateur, cette expérience ne sera pas suffisante pour lever le doute que Liz ressent sur elle-même ni celui de Daphné sur la crédibilité et la fiabilité à donner au feedback reçu. Un ingrédient qui émerge également chez Julie. Il semble qu'au quotidien la relation qu'elles ont tissée avec leur superviseur·e relève davantage d'un rapport entre deux individus que d'un lien. Ce rapport s'établit sur la base d'un compromis inscrit dans un dispositif institutionnel (la·le superviseur·e encadre la formation doctorale). Sa visée est rationnelle,

fondée sur une transaction et sur l'obtention d'un résultat (la thèse). Elle reste limitée à l'activité qui y mène. Dans ce type d'interaction, le problème, réglé lors de « face à face », est distingué de la personne qui le vit et doit être résolu par des solutions efficaces, fiables et rentables pour le faire disparaître (Paul, 2020). Les affects n'y ont que peu, voire pas de place. Cette relation interpersonnelle comme rapport peut déboucher, pour la personne accompagnée, sur un sentiment de froideur, de détachement et une impression de n'avoir pas été entendue dans ses difficultés.

Lorsque, en revanche, la relation est un lien fondé sur des interactions dynamiques et intersubjectives, qui se tissent et se construisent entre des personnes singulières, le problème n'est alors pas isolé de la personne et de sa situation. Le lien repose sur la qualité de la relation et sur le sentiment d'appartenance. Il se noue :

> en apprenant à se connaître mutuellement, par une attention et une écoute réciproque, une confiance mutuelle sur le mode du partage. Il évolue avec le temps. […] Les échanges tendent vers une réciprocité où s'établit une équivalence des propos (pourtant différenciés). La dissymétrie féconde les points de vue et elle est garantie par la résistance à la familiarité ou à la réduction à du connu, le maintien d'une distance dans la proximité (Paul, 2020, p. 111).

Cette réciprocité, cette ouverture à l'autre, prend la forme d'un partage de ses propres opinions, sentiments ou réflexions avec l'autre. Elle s'inscrit dans l'accueil de ce que l'autre exprime. Ainsi « s'ouvrir à l'autre et accueillir ses propos, c'est également s'ouvrir à l'inconnu et accepter de se laisser toucher, peut-être plus profondément que l'on ne le soupçonne, par les réalités difficiles qui peuvent être soulevées » (Dickson-Swift et al., 2007, in Champagne & Clennett-Sirois, 2016, p. 94). Il nous semble ici important de distinguer l'empathie de l'identification émotionnelle, une distinction que Muchielli explique en mettant en lumière les apports de la tradition humaniste. Ses propos ont été repris par Miles et Huberman (2003) :

> L'empathie qui est la compréhension intellectuelle du vécu [de l'autre] est différente de la sympathie qui est une identification quasi émotionnelle. Le terme d'empathie, dit Carl Rodgers, indique la capacité de s'immerger dans le monde subjectif d'autrui, de participer à son expérience dans toute la mesure où la communication verbale et non verbale le permet…, de capter la signification personnelle des paroles de l'autre bien plus que de répondre à leur contenu intellectuel… il s'agit […] d'une sensibilité sociale… d'une

> réceptivité aux réactions d'autrui… d'une participation à l'expérience d'autrui […] tout en demeurant émotionnellement indépendant (p. 91).

Il s'agira donc de pouvoir trouver une « juste distance » qui, selon la proposition de Beauvais (2004), est une distance :

> qui dans toute relation que l'on veut de 'confiance' permet de se 'comprendre' sans toutefois se 'confondre'. Quand nous parlons de 'juste-distance', il ne s'agit pas de distance vraie ou exacte, mais de distance 'a-justée', c'est-à-dire pensée, questionnée, évaluée et ré-ajustée en permanence au regard du contexte relationnel et institutionnel, du chemin qui se construit et du projet qui se dessine (p. 108–109).

Le lien social n'implique pas forcément l'intime. Il résulte du tressage de trois brins constitutifs de notre condition et de notre identité (de Singly, 2004, cité par Paul, 2020) : notre appartenance au genre humain, notre statut de citoyen et notre personne, inscrite dans une lignée et une culture ayant un ancrage et un devenir. En contexte de formation, le lien implique que « la complexité humaine ne saurait être comprise dissociée de ces éléments qui la constituent » et que tout développement humain signifie « un développement conjoint des autonomies individuelles, des participations communautaires et du sentiment d'appartenance à l'espèce humaine » (Morin, 2015, p. 65).

Le témoignage de Romain, sur la relation qu'il a construite avec sa superviseure peut en être un exemple :

> C'est plus que cet îlot de sûreté où on va quand on a besoin, c'est qu'en fait on est toujours en lien. […] Elle est très bienveillante. Elle s'inquiète de ma thèse évidemment, où j'en suis, qu'est-ce que je fais, etc. Mais aussi comment je vais. Moi aussi je lui demande des fois, parce qu'elle a beaucoup de choses à faire. […]. Elle a eu aussi une phase assez difficile, voire même très difficile. Elle sait ce que c'est d'être très stressé, de plus arriver à s'en sortir. Il y a un partage humain qui dépasse la question de la thèse. Je trouve que c'est enrichissant (Romain, assistant, en milieu de parcours doctoral).

Les deux formes de relation, le rapport et le lien, peuvent accompagner la·le doctorant·e vers l'objectif visé, celui de terminer son doctorat. Mais le processus qui y mène et la qualité de ce qui en ressort seront inégaux, en termes de qualité d'apprentissage et de subjectivation, de profondeur et de créativité. L'environnement social peut, en offrant un espace psychologique sécure empreint de confiance, permettre aux doctorant·e·s d'entamer et de mener à bien leur processus de (trans)formation en maintenant leur bien-être. Il pourra soutenir le développement

de ces apprenant·e·s qui font évoluer leurs connaissances et celles du monde qui les entoure tout en s'insérant progressivement dans leur(s) communauté(s).

Pour chaque doctorante, pour chaque doctorant, ce chemin de (trans)formation – de ses modes de pensées, de ses manières de réagir et d'agir, de son identité – n'a été ni linéaire ni empreint d'une totale béatitude.

## 4 Un parcours modulé par les émotions

À l'instar des recherches internationales sur les apprenant·e·s de tous cycles et contextes, les tendances du quotidien doctoral dévoilées dans l'étude fribourgeoise montrent que les émotions vécues par les doctorant·e·s sont de nature bien plus riche et multiple que ce qui était suggéré auparavant. Nous avons fait plus haut un constat préoccupant quant aux émotions désagréables présentes de manière récurrente et intense et leur influence potentielle sur l'apprentissage et le bien-être de celles et ceux qui les traversent. Nous avons également souligné la part importante d'émotions fonctionnelles, pertinentes et utiles à ces processus.

Les résultats émergeant des analyses compréhensives nous invitent à observer la place et la fonctionnalité des émotions tant agréables que désagréables dans le parcours doctoral. Contrairement à ce que l'on pourrait croire, les émotions agréables ne sont pas l'apanage des évènements mobilisateurs, moments de (trans)formation. Alors que seuls 14 % d'entre eux présentent des patterns exclusivement agréables, ces évènements laissent apparaître une proportion prédominante de patterns émotionnels ambivalents (86 %). Ces résultats peinent à s'inscrire dans une perspective hédonique du bien-être, mais sont cohérents en regard de l'essence même du processus d'apprentissage et de subjectivation, un processus marqué par les déstabilisations et déséquilibres, qui sollicitent de nombreux efforts pour être résolus de manière constructive, c'est-à-dire par le passage de seuils.

L'état des lieux réalisé par Moss et Wilson (2015) permet d'éclairer ces résultats. Leur hypothèse est que la cooccurrence de certaines émotions agréables (« positives ») et désagréables (« négatives »), ayant des implications cognitives contrastées, permettrait paradoxalement une meilleure satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux. Elle contribuerait au développement de compétences, de pratiques et d'attitudes valorisées dans le groupe de référence. Par exemple, la survenue concomitante de

contentement et d'anxiété inciterait les individus à activer leurs propres valeurs, aspirations, représentations, croyances et routines tout en maintenant une attention particulière à leur environnement et aux éléments saillants qui en émergent. Ils disposeraient ainsi d'un ancrage en eux-mêmes (contentement), sans y être enfermés, et garderaient une ouverture à l'autre (anxiété). Cette sensibilité concomitante à soi et à ce qui est hors de soi pourrait favoriser, au fil du temps et des récurrences de ces patterns, une intériorisation progressive des normes sociales, des valeurs et des pratiques de la communauté (socialisation), et soutiendrait également le sentiment d'appartenance des individus à celle-ci.

Cependant, les travaux sur l'autodétermination montrent que ce processus d'intériorisation ne se fait pas en toutes conditions. Un environnement contrôlant, tel que le perçoivent Rachel, Romain, Camille, Nora ou Sonia (vis-à-vis de leur superviseur·e, ou plus largement de leur équipe ou de leur communauté) mènerait à une « formation de l'extérieur », poussée par des motivations plutôt introjectées (je « dois », « il est nécessaire de », etc.) et conduirait principalement à du conformisme et de la dépendance, donc à peu de créativité et d'originalité (Ryan & Deci, 2017 ; Vansteenkiste et al., 2018). En contraste, un environnement dont les membres soutiennent l'autonomie des apprenant·e·s, ainsi que leurs compétences et leur affiliation, amènerait une meilleure qualité et profondeur des apprentissages par un « développement de l'intérieur ». Dans cette approche, les superviseur·e·s et les autres figures de maître de la communauté explicitent et exemplifient les valeurs, les normes et les pratiques souvent implicites sous-jacentes aux activités. Ces expert·e·s prennent en compte la perspective et les intérêts des doctorant·e·s, considèrent leurs difficultés, facilitent activement l'exploration et la réflexivité critique. Un tel accompagnement permet aux doctorant·e·s de comprendre les règles du jeu, les exigences et pourquoi leurs activités sont pertinentes en en éprouvant personnellement la plus-value. Cela serait d'autant plus nécessaire pour les activités qui ne sont pas intrinsèquement attrayantes. Ces figures de maîtres reconnaissent en outre les marques indiquant que les doctorant·e·s passent des seuils et sont capables de travailler à des niveaux plus conceptuels, critiques et créatifs ("doctorateness"), elles·ils leur donnent explicitement des repères et des outils pour poursuivre efficacement leur parcours.

Il s'agit de rendre visible la « science en train de se faire » et non « la science toute faite » (Hunsmann & Kapp, 2013), en se penchant sur les conditions dans lesquelles elle est produite, plutôt qu'uniquement ses

résultats. Revenons au témoignage de Romain, qui ici aussi, illustre ce type de pratiques :

> [Ma superviseure] me raconte des fois des expériences, par exemple le premier article qu'elle avait écrit […]. Elle avait une hypothèse, elle était assez sûre que ça tiendrait. Plus elle avance, plus elle se dit, ça tient pas du tout. […] Elle m'a expliqué, comment intellectuellement, elle avait réussi à renverser la perspective, changer de point d'approche […]. Elle m'avait expliqué comment elle a réussi à changer d'angle sur les mêmes données – qui sont ce qu'elles sont – et arriver à comprendre pourquoi ce n'est pas comme elle avait attendu. Et en m'expliquant ça, elle partage une expérience très concrète comme jeune chercheuse, comment elle a réussi à se sortir de cette situation (Romain, assistant, en milieu de parcours doctoral).

En ayant des attentes plus réalistes sur les aléas normaux de tout processus de recherche, sur les exigences de la communauté scientifique, mais également en construisant une palette d'outils de réflexivité critique, les doctorant·e·s sont plus à même de pouvoir se réguler et agir, avec clairvoyance, pour dépasser les difficultés qu'elles·ils rencontrent. Sans accès à des points de repère et à leur intelligibilité, la réalisation du doctorat peut être fortement ralentie, voire bloquée, comme l'ont montré certains évènements démobilisateurs. Les superviseur·e·s et les autres figures de maîtres ont un rôle crucial de transmission, donc de soutien cognitif, mais également affectif. C'est à la condition d'une interaction sociale à la fois guidante et sécurisante que pourra s'amorcer le développement de l'autonomie, des connaissances et des compétences.

En somme, il n'y aurait pas d'un côté les émotions dites positives (comme la joie, la satisfaction) qui soutiendraient le processus de (trans)formation versus de l'autre les émotions dites négatives (comme la peur, l'anxiété) qui leur seraient nuisibles. Ces émotions ont, selon les circonstances, une place centrale dans le développement et le maintien de l'intérêt, de la motivation, de sa régulation et de l'effort fourni en situation d'apprentissage (Pekrun, 2006), mais aussi et surtout, dans la capacité à apprendre et à devenir sujet, c'est-à-dire à construire sa propre voie. Ensemble, elles forment un levier au processus d'apprentissage et de subjectivation permettant aux apprenant·e·s d'habiter et de consolider leur espace intérieur tout en maintenant une attention et une ouverture à ce qu'il se passe hors de soi. L'effet des émotions sur ces processus est complexe et fortement dépendant de l'interaction entre l'apprenant·e et son environnement d'apprentissage – pour les doctorant·e·s, leur superviseur·e et les autres membres de leur communauté scientifique (pairs,

collègues, chercheuses et chercheurs de leur discipline). L'équilibre s'avère délicat à trouver sous peine que le cocktail d'émotions désagréables, par sa fréquence et son intensité, perde sa fonction adaptative et devienne un facteur de risque (supplémentaire) pour la santé de celles et ceux qui les vivent.

La reconnaissance explicite des composantes sociales et émotionnelles de l'apprentissage n'est malheureusement pas encore acquise dans la communauté scientifique, malgré les problèmes bien connus de l'abandon et de la santé mentale des étudiant·e·s, problèmes que nous avons soulignés tout au long de cet ouvrage. À cela s'ajoute une méfiance profonde envers l'expression et le rôle des émotions dans le milieu de la recherche. Au cœur d'un débat épistémologique hérité de la perspective cartésienne, elles souffrent aujourd'hui encore du dualisme opposant corps et âme, raison et passion, catégories distinctes et pour certain·e·s inconciliables (Damasio, 2010 ; Dayer, 2009 ; Morin, 2015 ; Sander & Scherer, 2009b). Un des exemples de cette vision de la science se retrouve dans le portrait du « chercheur objectiviste qui cherche à étudier la réalité de manière neutre et désincarnée » (Champagne & Clennett-Sirois, 2016, p. 85) en s'extrayant le plus possible du système qu'il étudie. Ce portrait a été brossé par nombre de doctorant·e·s de l'étude fribourgeoise.

Plusieurs voix s'élèvent, dont celle du neuroscientifique Damasio, pour réhabiliter la place et la fonction des émotions dans le monde scientifique, et plus largement dans d'autres domaines, tels l'éducation. Pour lui, être rationnel·le, ce n'est pas se couper de ses émotions et fonctionner à l'image d'un ordinateur, machine sans parti pris et exécutant de froids calculs. En réalité, sans émotion, nos interprétations et nos décisions se révèlent souvent inadaptées. Son hypothèse est donc plutôt que la passion fonde la raison. Notre capacité à ressentir, comprendre et exprimer nos émotions joue un rôle considérable sur notre faculté à raisonner et à prendre des décisions avisées, c'est-à-dire à agir plutôt qu'à réagir dans nos interactions avec le monde.

Comme chercheuse ou chercheur, l'enjeu est d'éviter les pièges d'une observation scientifique qui, en se limitant à une centration exclusive sur les conditions du milieu, négligerait, marginaliserait, voire ignorerait notre univers intérieur, ainsi que les mécanismes biologiques et socioculturels complexes qui affectent nos manières de penser et d'agir (Damasio, 2010).

> L'activité de recherche, qui transcende l'humain, ne pourrait donc qu'impliquer fondamentalement l'humanité du chercheur, et ce, dès son amorce. Le choix du sujet de recherche, la manière de l'aborder et les positions que nous avons, qu'elles soient conscientes ou non, sont des composantes émotionnelles qui jalonnent le projet de recherche (Champagne & Clennett-Sirois, 2016, p. 85).

Se connecter à ses émotions, les ressentir, les comprendre et les exprimer peut permettre d'éclairer et de saisir les opportunités de (trans)formation en signalant par exemple une distance entre nos représentations, valeurs et pratiques propres et celles perçues et valorisées dans notre environnement social. Ces aptitudes participent également à l'élaboration d'une posture incarnée de recherche et de vie, comme « disposition du corps et de l'esprit » (pour reprendre l'expression de Paul, 2020).

Ce travail réflexif sur les expériences et le vécu se situe au cœur du processus d'apprentissage et de la construction individuelle et sociale des connaissances. Redonner une place aux émotions n'implique évidemment pas une préoccupation excessive de soi et un désintérêt pour le monde (Damasio, 2010). Il s'agit, ici aussi, de se situer dans l'entre-deux, en considérant les intrications entre raisonnement et émotion. C'est sur cette ligne de crête que nous pourrons renforcer les effets fonctionnels et bénéfiques des émotions comme leviers des parcours, tout en dévoilant et prévenant ses effets indésirables voir potentiellement nocifs.

## 5 De la nécessité d'offrir un environnement capacitant et une interaction sociale constructive

Si le sentiment d'avancer, de progresser, de maîtriser est un élément central du quotidien doctoral, ce sentiment ne peut émerger sans que les actions, dirigées vers un but qui fait sens, soient habitées et incarnées par les doctorant·e·s. Mais surtout, ce sentiment naît d'un mouvement continuel entre soi et autrui – par la confrontation à d'autres modes de penser, d'agir et d'être, par l'observation, par la transmission d'outils culturels, c'est-à-dire de valeurs, de normes, de pratiques propres à la communauté scientifique, assurée par des maîtres et passeurs plus expérimenté·e·s, par la mobilisation personnelle de ces nouvelles connaissances et enfin par une mise à distance et l'élaboration créative d'une proposition personnelle inédite endossée. Ce processus d'apprentissage puis de subjectivation, permettant aux doctorant·e·s de devenir sujet – en traçant leur propre voie – ne peut s'opérer sans la capacité à être réflexif·ve et critique

sur elles et eux-mêmes, sur leurs cadres de références, sur le monde qui les entoure et avec lequel elles·ils sont en interaction.

Ce processus n'aboutit pas en toutes conditions. Le parcours doctoral est jalonné de moments de fragilité et de moments clé d'apprentissage touchant non seulement au développement des connaissances et compétences, mais également à celui de l'autonomie, au niveau opérationnel, et plus largement à la construction du positionnement (placer sa recherche dans le champ scientifique), de la posture de chercheuse et de chercheur, et de la posture de vie (passage de seuils épistémiques et ontologiques).

Dans ces moments de fragilité et d'apprentissage, des interactions sociales de qualité sont indispensables pour permettre aux doctorant·e·s de débloquer des situations d'impasse, de se (ré)approprier leurs actions, de progresser, de passer des seuils, d'accéder à des modes de pensées de niveau significativement plus conceptuel et critique, de pouvoir se situer dans un contexte où les codes, les normes et pratiques sont souvent implicites. Les doctorant·e·s doivent se sentir dans un espace de sécurité psychologique, empreint de confiance, leur permettant d'être ouvert·e·s et réceptives ou réceptifs à autrui, d'être momentanément déstabilisé·e·s, sans peur de se perdre, sans menaces pour le soi si elles·ils montrent leur vulnérabilité et si elles·ils tâtonnent, font des erreurs, proposent. La figure de la·du superviseur·e est un pilier du quotidien doctoral pour que les doctorant·e·s puissent, s'approprier ce qui a été fait avant elles·eux, en comprendre la signification et mettre en œuvre une capacité constructive dans leur processus de (trans)formation, comme le montre le panorama des recherches internationales et les évènements quotidiens significatifs de l'étude fribourgeoise. Les membres de la communauté scientifique proche ou plus éloignée jouent également un rôle essentiel de transmission et d'accompagnement, intellectuel et affectif dans les moments clés de développement des doctorant·e·s. Lorsque ces espaces relationnels et ces liens font défaut, les doctorant·e·s ne peuvent plus avancer ou difficilement. Elles·ils ne disposent pas d'un socle de ressources suffisant et/ou manquent de clés de compréhension et de repères. Une déstabilisation durable peut alors s'installer, et avec elle, un risque d'aliénation, voire de développement d'une impuissance acquise paralysant leur participation et leur engagement, et affectant leur bien-être.

Pour les doctorant·e·s, le sens du doctorat – son appropriation pour soi, sa valeur, le lien avec ses aspirations et intentions de carrière – n'est ni forcément présent au début de la formation ni façonné une fois pour toutes. L'engagement se (dé)construit tout au long du parcours au travers

des évènements du quotidien et du processus de (trans)formation. Dans cette tension dialectique entre intentions et actions (au sens de Bourgeois), chaque trajectoire est singulière. Si la construction de sens vis-à-vis de son doctorat et de son projet personnel et professionnel, en cohérence avec soi, ses valeurs et ses aspirations intrinsèques, semble mobiliser les doctorant·e·s et favoriser leur engagement (cognitif, motivationnel, mais aussi socioaffectif) dans leurs activités de formation et de recherche, elle peut aussi comporter un risque de désengagement du milieu académique à plus ou moins long terme. L'intention se trouve en effet déstabilisée et potentiellement transformée lorsqu'une discordance entre les valeurs personnelles (par exemple de justice, de relations authentiques, de contribution sociale) et les modes d'interaction relationnelle (concurrentiels, individualistes, utilitaristes) émergeant des pratiques perçues dans l'environnement. C'est aussi le cas lorsque les doctorant·e·s perçoivent les conditions précaires et potentiellement menaçantes d'une future carrière académique (surcharge importante de travail, succession de contrats précaires à durée déterminée, salaires bas, balance difficile entre vie privée et professionnelle, etc.) et les incertitudes quant à l'accessibilité de certains postes visés dans le milieu académique. En ce sens, ces désengagements peuvent potentiellement mettre en péril la diversité des profils des individus qui œuvrent à explorer la science.

Aux enjeux personnels et sociaux projetés dans la thèse, s'ajoute un questionnement permanent quant aux critères de qualité des productions intermédiaires et de la thèse permettant la certification. Le doctorat est une formation à la recherche, par la recherche, pour la recherche. C'est au croisement de ces processus d'apprentissage et de production, notamment sociale, que se pose la question du « pouvoir d'agir » des doctorant·e·s, qui au-delà des savoir-faire, s'inscrit dans l'être en mesure de faire et de devenir. Cela implique de s'inscrire dans la continuité, en s'adossant à des savoirs et savoir-faire qui ont été transmis et sont hérités d'une culture et d'une histoire et en même temps de tracer sa propre voie, une voie originale et inédite, par la mise en œuvre de réflexivité critique et une capacité à parler et agir en son nom propre.

Pour être en mesure de se construire progressivement comme sujet pensant et agissant, de développer leurs capacités en préservant leur bien-être et leur vitalité, les doctorant·e·s doivent évoluer dans un environnement « capacitant », à savoir, un environnement qui offre des occasions d'apprendre au quotidien ainsi que les conditions de transfigurer ces occasions en opportunités concrètes. Les occasions d'apprendre peuvent

être aménagées en proposant aux doctorant·e·s diverses situations propices à la déstabilisation, c'est-à-dire bousculant (modérément) leurs manières de penser et de faire. Elles peuvent toucher :

- au contenu du travail : proposer une variété de tâches, des activités inédites, des moments de réflexion sur les aléas rencontrés, sur les évènements vécus, etc.
- au mode d'organisation du travail : offrir des occasions de collaborer et de coopérer (groupes de travail, tutorat, missions en responsabilité, etc.), d'effectuer des visites et séjours d'échange (inter)nationaux, etc.
- à l'accès aux savoirs : encourager la participation à des formations, des cours, des ateliers, programmes doctoraux, etc.

Au-delà de ces situations portant une intentionnalité éducative, un grand nombre d'occasions d'apprendre émerge d'instants de partage dans la vie quotidienne (Fernagu Oudet, 2012a, 2012b). Ces moments d'interaction « invisibles », où les doctorant·e·s échangent avec des pairs et/ou des membres plus expérimentés de leur communauté proche ou plus éloignée, sont particulièrement importants pour trouver sa place et se développer, comme nous l'avons vu avec les évènements mobilisateurs. Malheureusement, ils disparaissent souvent de la vie d'équipe en raison notamment de la surcharge de travail de ses membres, d'un climat très concurrentiel, etc. Ils ont en outre relativement peu de place dans bien des rassemblements scientifiques, mettant au centre l'exigence de rendement, la pression temporelle et financière, la centration sur les productions et la performance, plutôt que sur les processus et les humains qui les conduisent, alors même que les incitations au réseautage se font pressantes.

Deuxièmement, pour que ces situations propices – de guidance directe et indirecte – puissent se transformer en opportunités d'apprendre, des conditions favorables doivent être mises en place, pour que le processus d'apprentissage et de subjectivation soit susceptible d'émerger. Car il ne suffit pas de demander à un individu de faire preuve d'autonomie et de responsabilité sans aménager d'espaces où il peut les exercer. Il n'est pas non plus suffisant de lui demander de faire preuve d'esprit d'équipe sans lui proposer des situations de travail en collaboration ou coopération, au cours desquelles il peut développer sa capacité à travailler en groupe ; ni d'envoyer cette personne en formation pour qu'elle apprenne, sans rendre les savoirs transmissibles et assimilables, ni préparer l'après, afin

qu'elle puisse mobiliser ses acquis dans son champ professionnel (Fernagu Oudet, 2012a, 2012b).

L'exercice effectif d'un pouvoir d'action dépend à la fois des occasions offertes par l'environnement et des capacités des personnes à exercer ce pouvoir (en lien avec leur bagage expérientiel, leurs valeurs, leurs aspirations, leurs motivations, leurs compétences, etc.). Ainsi, comme le souligne Fernagu Oudet « dynamiser les environnements de travail pour les rendre capacitant, consiste à aider les individus à mobiliser et utiliser les ressources qui sont à leur disposition et pas seulement de les mettre à disposition » (2012b, p. 12). Il s'agit de soutenir le pouvoir des doctorant·e·s d'être et de faire dans un champ de possibles, en les encourageant à faire des choix incarnés et congruents, à être effectives et effectifs dans leurs interactions avec l'environnement, à exprimer, mobiliser et développer leurs capacités de manière constructive, en offrant un cadre de confiance intellectuelle et affective leur permettant de garder une ouverture sur le monde qui les entoure et d'avoir l'assise suffisante pour gérer les situations d'incertitude et de déstabilisation. Nous revenons ici aux dimensions sous-jacentes au processus d'apprentissage de subjectivation, les composantes du bien-être eudémoniques : à savoir le soutien à la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux d'autonomie, de compétence et d'affiliation, les aspirations intrinsèques et les motivations autodéterminées, ainsi que la réflexivité critique.

Ces ressources individuelles et situationnelles au service de l'action doivent être non seulement disponibles, mais également suffisantes, perceptibles, accessibles et susceptibles de se combiner adéquatement pour pouvoir être investies véritablement et ne pas rester que de simples potentialités. Chaque apprenant·e va, à sa manière, percevoir, explorer et s'engager dans les opportunités offertes par l'environnement en fonction de ses perceptions, de son histoire, de ses valeurs et croyances, de ses aspirations, teintées de sa sensibilité (Charlier et al., 2005). C'est le sens que l'individu pourra construire de ses expériences qui sera déterminant pour un apprentissage significatif de qualité, c'est-à-dire en profondeur.

Dans cette perspective, la focale ne peut porter exclusivement sur la·le doctorant·e, ni sur la·le superviseur·e puisqu'elle s'attache à l'entre-deux, à la rencontre, à l'interaction entre individus singuliers dans un contexte particulier. La gageure, pour une formation doctorale de qualité, est de tendre à une interaction constructive, où les relations sociales sont source d'épanouissement et favorisent un développement des potentialités de l'individu au sein d'un environnement dont la charge ne dépasse pas ses

ressources pour la gérer (Shankland, 2015). Dans cet espace sécure, les représentations de transmission et d'apprentissage des maîtres, des superviseur·e·s et plus largement des membres expérimenté·e·s de la communauté scientifique, et celles des doctorant·e·s se rejoignent, se conjuguent, s'allient dans une interaction où chacun·e peut se laisser altérer par l'autre, tout en reconnaissant les rôles et les responsabilités qui lui incombent. En créant une tension entre transmission et construction, cette interaction évite les extrêmes menant soit au formatage poussé par une dynamique de contrôle et de domination, soit à l'abandon laissant l'apprenant·e radicalement seul·e et livré·e à elle ou lui-même.

C'est dans ce délicat équilibre que l'interaction peut devenir constructive. Lorsque la·le doctorant·e peut reconnaître et saisir les opportunités déployées dans son environnement pour apprendre et se construire comme sujet lorsqu'elle·il peut en tirer parti pour réguler ses actions et leur donner du sens (Charlier, 2018), en endossant ses choix et ses actes.

# Chapitre 6 Accompagner une aventure singulière

Comme nous l'avons souligné, nombre d'améliorations ont été amenées en matière d'accompagnement du doctorat au cours des quinze dernières années. Cependant la centration sur les produits visés (au détriment du processus) et l'absence ou le peu de réflexion sur l'environnement dans lequel les doctorant·e·s évoluent et se (trans)forment contribuent à maintenir la pression sur ces futur·e·s professionnel·le·s qui restent encore très souvent tenu·e·s pour seul·e·s responsables de leurs difficultés et échecs. C'est pourquoi nous avons à cœur d'engager une réflexion étayée pour un accompagnement ambitieux et éthique, un accompagnement qui, au-delà de la transmission, s'attache à soutenir leur pouvoir d'agir et de devenir en offrant un environnement capacitant. Après quelques recommandations à l'usage des doctorant·e·s, ce chapitre propose des pistes pour les actrices et acteurs de la formation doctorale, ces autrui significatifs du parcours qui sont sources et/ou garants d'occasions d'apprendre et de se développer : celles et ceux qui conçoivent et mettent en œuvre des programmes de formation et accueillent des doctorant·e·s dans le cadre de programmes doctoraux, d'ateliers, etc. ; les superviseur·e·s et les personnes qui guident des doctorant·e·s ou les entourent au quotidien et plus ponctuellement dans leurs activités de recherche ; et enfin les institutions auxquelles les doctorant·e·s sont affilié·e·s et qui répondent plus largement de leur formation et de leur certification.

## 1 Recommandations aux doctorantes et aux doctorants

Au-delà d'aspects disciplinaires et méthodologiques propres aux activités de recherche – qui peuvent être consultés dans pléthore d'ouvrages spécialisés – plusieurs recommandations peuvent être adressées aux doctorant·e·s[10] à partir des considérations soulevées dans cet ouvrage. Ces

[10] Ces recommandations ont été développées en collaboration avec les membres du Centre de didactique universitaire de l'Université de Fribourg, la Dr. Marie Lambert et la Prof. Bernadette Charlier.

pistes touchent principalement à la perspective personnelle, comment l'on se voit, l'on se sent et l'on agit, en portant une attention particulière à celles et ceux qui nous entourent.

Avant de s'engager, il est judicieux de se questionner sur ses valeurs, ses besoins, ses intérêts et ses motivations à faire un doctorat. Il convient de mener aussi, en même temps, une réflexion approfondie sur sa situation personnelle et sur les conditions dans lesquelles cette formation pourra se dérouler. S'engager dans un doctorat n'est pas anodin. Comme nous l'avons vu, cela demande un investissement important qui peut mettre à mal la balance entre vie privée et professionnelle, la gestion des ressources entre ces sphères et, à long terme, la santé – même si cette expérience peut, en parallèle, être une source d'épanouissement et de stimulation intense. Une vision éclairée, mais non figée ou déterminée, du moteur de nos actions permet de prendre conscience de notre boussole – ce qui nous mobilise – et de nos contradictions, afin de se (ré)approprier notre pouvoir d'action en lien avec les ressources dont nous disposons, et donc d'agir plutôt que de réagir au quotidien. Il peut être bon d'en discuter avec ses proches, ainsi qu'avec sa·son (futur·e) superviseur·e.

Si la responsabilité du cadre posé pour l'accompagnement appartient à la personne qui supervise, chaque doctorant·e reste responsable de la manière dont elle·il fait usage de ce cadre. II s'agira d'être proactive ou proactif dès le départ en s'informant auprès de sa·son superviseur·e sur les modalités de réalisation du doctorat et les conditions institutionnelles dans lesquelles se dérouleront les activités de recherche et d'enseignement le cas échéant. S'informer – par exemple sur les droits et obligations, les modes de communication privilégiés, la fréquence des contacts, comme la teneur et la mise en œuvre concrètes du contrat et du cahier des charges (répartition du temps, etc.), l'accessibilité des ressources, les possibilités de participer à des ateliers, des congrès, etc. et le financement – permettra de former des attentes plus réalistes quant au déroulement du doctorat et de la marge de manœuvre au sein du cadre de supervision posé. Il peut s'avérer utile de faire le point régulièrement, par exemple aux étapes charnières du parcours, afin d'orienter ses choix de manière pertinente et éclairée.

Nous avons souligné l'importance d'autrui significatifs dans le processus de (trans)formation en tant que soutien intellectuel et affectif. La·le superviseur·e est une ressource centrale du parcours à qui demander des clarifications, des feedbacks ou des conseils lorsque cela semble ou est nécessaire. Il est bon de garder le contact en la·le renseignant

régulièrement sur l'avancement de son processus de recherche et sa thèse, mais aussi d'oser évoquer ses besoins et les difficultés rencontrées. Certain·e·s superviseur·e·s peuvent avoir l'impression qu'une absence de nouvelles de leur doctorant·e est un bon signe, celui d'un quotidien sans trop de soucis. D'autres peuvent être pris·e·s dans un emploi du temps extrêmement dense. Une certaine proactivité dans la prise de contact est donc indispensable tout au long du parcours tout en considérant le cadre de supervision qui a été négocié.

Ce soutien intellectuel et affectif peut également être sollicité auprès de pairs, de collègues ou d'autres membres de la communauté scientifique, avec qui une relation de confiance a été créée. Ces personnes se situent à « bonne distance », en comprenant les situations vécues et ses conséquences, mais sans enjeux en termes de certification, car la relation tissée est moins asymétrique. Ce réseau d'interlocuteurs, construit progressivement, peut offrir une écoute, des conseils, du soutien à la réflexivité critique et au développement des idées. Parfois, cette aide ne suffit pas. Oser demander de l'aide à des professionnel·le·s au sein de l'institution universitaire ou en dehors (services sociaux, services de médiation, soutien psychologique, etc.) peut être précieux lorsque la situation dépasse trop les ressources et qu'elle risque, à terme, d'entraîner des conséquences importantes sur la formation et surtout sur la santé.

Nous avons vu que la préservation d'un socle de vitalité et d'énergie est centrale pour le processus de (trans)formation. Le parcours doctoral est un chemin intense et exigeant, inscrit dans un contexte académique parfois menaçant pour les besoins psychologiques de celles et ceux qui y évoluent. Prendre soin de soi est indispensable pour pouvoir, dans la durée, gérer les montagnes russes émotionnelles liées à la création de savoirs et appréhender de manière flexible les aléas propres à tout processus de recherche. Cela implique globalement une bonne hygiène de vie, une alimentation équilibrée, suffisamment de sommeil, mais aussi des temps de repos et de ressourcement. Prévoir des pauses dans sa journée de travail, dans sa semaine et plus largement dans son année, mais également prendre le temps de faire des activités qui font plaisir. Pour certain·e·s cela peut être des moments créatifs (jouer de la musique, peindre, cuisiner, etc.), pour d'autres, du sport ou des loisirs entre ami·e·s.

Ce que révèle l'étude fribourgeoise, dans la ligne d'autres recherches récentes, c'est que les émotions sont un atout au quotidien. Apprendre à les identifier, à les comprendre et à les réguler peut s'avérer un levier puissant du parcours doctoral. Elles nous informent sur ce qui est important

dans les évènements que nous traversons, sur les valeurs, les besoins, les motivations qui sont touchées. Elles permettent également de « voir » que nous sommes en train de nous (trans)former. Elles sont, nous l'avons vu, souvent fonctionnelles dans ce processus, mais peuvent se transformer en menace pour notre santé et notre processus d'apprentissage. Nous ne sommes pas égales et égaux dans la manière de percevoir, d'exprimer et de gérer nos émotions. Plusieurs techniques et outils existent pour entraîner ces capacités et favoriser la récupération émotionnelle. La méditation en pleine conscience (« mindfulness ») peut par exemple être bénéfique pour appréhender ce que nous vivons, en intégrant nos pensées et notre corps avec une attention portée au présent et en acceptant, sans jugement, ce que l'on vit et ressent. Ce type d'exercice aurait des effets salutaires en termes de réduction de l'anxiété et du stress, de diminution des ruminations et d'augmentation de la tolérance face aux évènements désagréables (Arch & Nandy, 2016 ; Brown, 2016 ; Roth et al., 2017 ; Shapiro & Jazaieri, 2016 ; Sin & Lyubomirsky, 2009). Ces effets se feraient sentir après quelques séances déjà, même si elles ne sont pas réalisées de manière régulière. Pour des effets plus profonds, la participation active à des programmes tels que le MBSR – Mindfulness Based Stress Reduction ou réduction du stress basé sur la pleine conscience – peut être envisagée. Ce type de programme soutien notamment la capacité de « coping », c'est-à-dire de faire face et réguler les évènements vécus, en améliorant la qualité de l'attention cognitive, l'intentionnalité et la prise de décision. D'autres pratiques, présentées en particulier dans la littérature spécialisée en psychologie positive, peuvent également soutenir ponctuellement la réflexivité sur ses émotions et sur le quotidien. Par exemple, tenir un journal de gratitude, pratiquer l'écriture positive, réaliser un calendrier des évènements satisfaisants. Attention à veiller à la qualité (scientifique) des sources lors de la recherche et la sélection des activités.

Ainsi, la plus grande recommandation est de rester proactive ou proactif dans les relations sociales, mais également vis-à-vis de soi et de sa santé, tout comme de son processus de (trans)formation. De ce point de vue, cela implique de garder au quotidien une ouverture aux opportunités d'apprendre et de se développer offertes par son environnement, durant les activités de recherche et/ou d'enseignement, mais aussi relativement aux offres de formation proposées par les écoles doctorales, de programmes de mentorat et de coaching, de congrès et conférences, etc. Comme tout ne sera pas possible, il est conseillé de mener une réflexion régulière sur ses besoins et priorités, ainsi que sur celles requises par

l'activité de recherche ou d'enseignement. Si nécessaire, ne pas hésiter à demander conseil à des tiers, des doctorant·e·s plus avancé·e·s, sa·son superviseur·e, mais aussi les responsables de ces offres formelles et/ou les formatrices et formateurs les coordonnant et les mettant en œuvre. C'est d'ailleurs à elles et eux que s'adressent les pistes de recommandations qui vont suivre.

## 2 Recommandations aux responsables de programmes doctoraux, aux formatrices et formateurs

Le parcours doctoral suscite des émotions agréables et désagréables, d'une part en raison de la nature même des processus d'apprentissage et de subjectivation en jeu, d'autre part au motif que, dans toute recherche, l'incertitude de la découverte est indissociable de la production de connaissances inédites. Proposer, lors d'interventions de formation, des outils soutenant l'expression et la compréhension des émotions et des vécus, que les doctorant·e·s peuvent ensuite mobiliser seul·e·s durant leur parcours, peut les aider à établir et à maintenir l'assise nécessaire pour appréhender les turbulences et les oscillations (normales) liées à leur processus de (trans)formation au cœur de leurs activités de recherche.

Une direction possible pour soutenir les capacités réflexives des doctorant·e·s est de les inviter, à l'aide d'outils appropriés, à porter un intérêt particulier à leurs émotions et à leurs vécus, en sollicitant une curiosité vis-à-vis d'évènements significatifs – intenses émotionnellement – dont elles·ils font l'expérience dans leur vie quotidienne (« interest taking » selon Deci & Ryan, 2016) pour en comprendre le sens et l'importance. Cet intérêt particulier, se rapprochant du concept de pleine conscience, inscrit dans la lignée des travaux de John Kabat-Zinn, suppose une réceptivité non défensive et exempte de jugement. Les individus s'engagent dans un processus de conscience réflexive, c'est-à-dire une attention réceptive ouverte à ce qui est en train d'arriver (Philippot, 2011 ; Ryan & Deci, 2017). Une telle qualité de conscience leur permet de mieux se connecter avec leurs sentiments, leurs intérêts, leurs besoins et leurs valeurs, ainsi qu'avec les conditions extérieures, ce qui les aide à mieux choisir des objectifs et des activités qui leur donnent le sentiment d'être plus efficaces, plus proches et davantage en lien avec les autres, et de se comporter de manière congruente et authentique. Tout cela conduit à un plus grand bien-être individuel et relationnel (Deci & al., 2016).

La conscience réflexive à la racine d'une régulation intégrative des émotions est décisive pour que les doctorant·e·s puissent mener à bien leur (trans)formation. L'entraînement de cette capacité s'avère central à plus longue échéance, si et quand dans une future fonction de professionnel·le, elles·ils seront à leur tour amené·e·s à accompagner des doctorant·e·s, des collaboratrices et collaborateurs, etc.

Ce processus met en jeu des capacités cognitives d'ordre supérieur. Il s'agit pour l'individu de prendre du recul sur ce qu'il vit et ressent, d'observer, d'explorer et de reconnaître comment il se voit et comment il perçoit le monde qui l'entoure. Cela suppose également de pouvoir analyser, comprendre et expliciter, c'est-à-dire rendre intelligible pour lui-même et pour autrui, le fruit de ce processus. Comme évoqué dans notre chapitre ciblant les repères théoriques, les niveaux de conscience émotionnelle et les capacités d'introspection et de réflexivité varient d'une personne à l'autre, en termes de complexité cognitive comme de qualité de conscience (Dan-Glauser, 2009 ; Philippot, 2011). Les expériences émotionnelles subjectives peuvent aller d'un sentiment diffus que quelque chose a changé, sans pouvoir clairement mettre le doigt dessus, à un sentiment conscient d'être dans un état émotionnel identifiable en prenant de la distance et en le situant dans un contexte personnel et sociohistorique plus large. Plus un individu acquiert des niveaux de conscience élevés, plus il est à même de différencier ses sentiments subjectifs (degré d'identification, finesse dans la distinction des émotions, perception d'émotions ambivalentes) et d'enrichir la représentation de ses expériences émotionnelles, et par conséquent de réguler et utiliser ses émotions (Philippot, 2011) tout en préservant leur fonctionnalité adaptative. Ces capacités jouent également un rôle important au niveau social (interindividuel). La capacité de chacun·e à exprimer ses besoins et autres états internes à autrui, et à reconnaître et comprendre ceux des autres (ainsi, de se mettre à leur place) permet de structurer et coordonner les comportements au sein du groupe social. Cette capacité partagée influe sur la cohésion, étayée par l'insertion sociale et le sentiment d'affiliation de ses membres (Philippot, 2011).

En 2022, les programmes de formation offerts aux doctorant·e·s (en Suisse) continuent de se limiter principalement à des cours et ateliers sur les contenus disciplinaires et les méthodes de recherche propres aux disciplines, comme le soulignait déjà Baschung en 2016. Depuis quelques années, les programmes s'efforcent en outre de répondre aux enjeux de la publication scientifique et de l'insertion professionnelle des

futur·e·s diplômé·e·s. Toutefois, force est de constater que le processus de (trans)formation et sa régulation n'y a toujours pas de place, ou peu, alors que des études de plus en plus nombreuses en montrent notamment la pertinence pour préserver le bien-être psychique et physique des doctorant·e·s, objet de constats alarmants.

Plusieurs types d'intervention sont envisageables pour soutenir la capacité de régulation (émotionnelle, motivationnelle, etc.) des doctorant·e·s et leur santé, au bénéfice de leur fonctionnement cognitif, pour le temps du doctorat, et au-delà. Les offres pourraient inclure des programmes d'intervention mobilisant des outils issus d'approches telles que la pleine conscience (Kabat-Zinn, 2003) ou s'ancrant plus largement en psychologie positive. Sans poser de visée thérapeutique, ces programmes pourraient contribuer à prévenir l'apparition de troubles en soutenant la régulation et la récupération émotionnelle (Arch & Nandy, 2016 ; Brown, 2016 ; Roth et al., 2017 ; Shapiro & Jazaieri, 2016). Le programme CARE (Coherence, Attention, Relationship, Engagement), développé par Marais et al. (2018), en est un exemple : sur une durée de huit semaines, dix doctorant·e·s ont participé régulièrement à des activités à distance ponctuées de rencontres présentielles (par ex. « What Went Well Diary », « Values in Action », « Self-Compassion »). L'évaluation du dispositif a montré une baisse significative de l'anxiété parmi les participant·e·s, comparée à celle d'un groupe de contrôle. De tels programmes longs et/ou intensifs, à l'instar d'autres comme le « Mindfulness Based Stress Reduction » (MBSR), auraient des effets importants jusqu'à plusieurs mois et années après l'intervention, notamment sur la perception et l'évaluation des évènements vécus, sur le « coping » (c'est-à-dire la capacité à y faire face et à les réguler), sur la qualité de l'attention cognitive, sur la prise de décision (plus autonome), sur la réduction de la souffrance, et plus largement en termes de bien-être et d'intégrité psychologique. Au-delà ces programmes, possiblement coûteux en ressources, des interventions plus courtes et ponctuelles peuvent être envisageables.

Des exercices de gratitude, d'écriture positive, de méditation, de réflexion sur ses émotions (écoute, identification, expression, régulation) peuvent être proposés durant des ateliers ou coachings traitant d'autres thématiques. Selon les méta-analyses, de telles activités auraient des effets bénéfiques sur la récupération émotionnelle (moins d'anxiété, de stress et de détresse perçue), sur la rumination et la tolérance aux évènements désagréables (Arch & Nandy, 2016 ; Brown, 2016 ; Roth et al., 2017 ; Shapiro & Jazaieri, 2016 ; Sin & Lyubomirsky, 2009).

Dans l'étude fribourgeoise, les doctorant·e·s ont observé leurs émotions et les circonstances dans lesquelles elles sont apparues sur plusieurs semaines. Il leur était demandé de rédiger de courts textes et de répondre à quelques questions. Cet exercice de réflexion en conscience leur a demandé d'aller plus loin que leur première impression, en explorant et en posant des mots sur ce qu'elles·ils ressentaient et pourquoi (les déclencheurs individuels et situationnels possibles). Les émotions exprimées ont été une source d'informations importante pour les doctorant·e·s, leur donnant une indication du degré auquel leurs buts, leurs besoins et leurs aspirations avaient été touchés dans l'interaction avec leur environnement.

> C'est drôle parce que de voir écrit tout ça… en général tu le ressens, tu ne le vois pas écrit sur papier. Et là j'écrivais et je me suis dit, c'est assez fort ce que tu dis là… Mais, c'est ça que tu ressens en fait (Anne, assistante, en milieu de parcours doctoral).
>
> Typiquement la fois où j'avais eu ces mauvaises indications […] je n'avais pas pris la mesure. Je savais que j'étais irritée, mais j'ai avalé, j'ai mis de côté […] [et] ça m'a chicanée. Je n'ai pas voulu laisser la place à ça, parce que je me suis dit, ah mais non, c'est le boulot, c'est autre chose. Le fait de revenir dessus, j'ai vu qu'effectivement ça m'avait touchée. Qu'est-ce que j'ai ressenti vraiment ? Pourquoi ça m'a irritée ? Qu'est-ce que je peux faire pour avancer ? Juste le fait de traiter, de laisser la place pour exprimer cet agacement, ça a permis de digérer la chose […]. Parce que c'est vrai que sinon […] je suis assez seule avec cette thèse […]. Si une fois j'en ressens le besoin, c'est vrai que c'est bien de savoir que ça apporte quelque chose. Si une fois je ne comprends pas des mécanismes (Magalie, employée dans le privé, en début de parcours doctoral).

La capacité à cerner leurs émotions et les fluctuations de leur bien-être s'est développée et affinée au cours des semaines par la pratique répétée de cette activité d'observation.

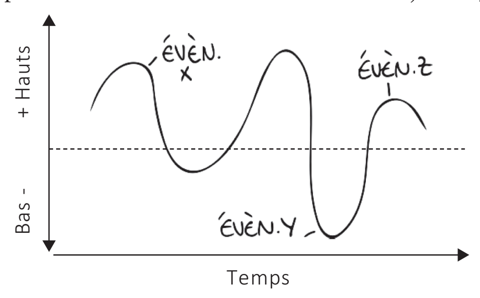
> Le côté réflexif […] se développe à travers le fait de raconter ses expériences et d'y faire attention. [Au début] la question du bien-être, je l'ai prise de manière très globale. […] Et puis avec le temps, ça m'a forcée à être aussi plus peut-être attentive à ce que ça me faisait et donc aussi à traduire […] de manière plus fine (Magda, employée au sein de l'université, en fin de parcours doctoral).

En mobilisant régulièrement et en affinant ces capacités d'observation et d'analyse de leurs vécus, les doctorant·e·s ont pu développer des habitudes qui, plusieurs semaines à plusieurs mois après la fin de leur

participation à l'étude, influaient encore leur quotidien et la manière dont ils se régulaient. Comme l'explique par exemple Flore (employée hors université, en milieu de parcours doctoral) : « [Je suis restée] dans la démarche de repérer ce qui me fait du bien ou pas ».

D'autres méthodes peuvent être utilisées en parallèle pour soutenir la réflexivité des doctorant·e·s et mettre en lumière leur fonctionnement. Par exemple l'outil de visualisation « journey plot » (inspiré de Sala-Bubaré & Castelló, 2017, voir figure 9) permet de saisir l'expérience doctorale au gré des évènements traversés dans le temps sous une forme graphique. L'idée est de tracer, le long de l'axe horizontal, une courbe représentant le vécu de l'individu sur une période particulière de son parcours ou sur son ensemble, en distinguant sur l'axe vertical, la nature des évènements en termes de « hauts » (évènements agréables, mobilisateurs, facilitants, etc.), des « bas » (évènements désagréables, démobilisateurs, entravants, etc.).

**Figure 9:** Exemple de l'outil de visualisation du vécu « journey plot »




Dans l'étude fribourgeoise, le « journey plot » a été réalisé sur la base des données récoltées par questionnaire sur une portion du parcours de chacun·e des doctorant·e·s (évènements émotionnels significatifs). Cette visualisation a ensuite été discutée avec elles et eux individuellement, en s'intéressant aux configurations individuelles et situationnelles saillantes, aux récurrences, aux difficultés et aux ressources disponibles. Cette démarche a par exemple aidé Rachel à prendre du recul et à conscientiser ses cadres de référence et l'évolution de ceux-ci :

> Mettre des mots [sur ses émotions]. […], réfléchir aux raisons derrière surtout, ça permet d'apprendre sur soi, vraiment. […] Et c'est bien de le faire au début en tout cas j'ai l'impression. Parce que c'est vraiment concret

> l'évolution. Si je relis, je me dis, […] même s'il y a des constantes et que le temps passe très vite, en même temps, j'ai quand même changé beaucoup dans la manière de faire et de percevoir les choses (Rachel, boursière, en début de parcours doctoral).

Durant ce moment de prise de recul sur leur parcours et leurs expériences, la plupart des doctorant·e·s ont été surpris de la proportion des évènements favorables transmis qu'elles·ils avaient vécu. Le graphique contrastait avec leur souvenir d'une prépondérance d'évènements désagréables pendant la période observée. Au-delà d'un possible biais de négativité, cet effet pourrait être expliqué par l'intensité légèrement moindre des émotions agréables ressenties (par rapport aux émotions désagréables) et par la présence de flow. Nous avons vu que cet état survient dans l'accomplissement d'une activité gratifiante et se caractérise par l'absorption grâce à une attention intense, un sens de contrôle de ses actions et une distorsion temporelle (on ne voit pas le temps passer), contrairement aux patterns désagréables qui marquent une rupture dans l'action.

Ainsi, pour les doctorant·e·s en situation difficile, l'exercice de raconter des évènements tant désagréables (et entravants) qu'agréables (et facilitateurs) peut amener une prise de recul et la conscientisation des « hauts » et des ressources qu'elles·ils peuvent mobiliser au quotidien en considérant leur parcours et leur trajectoire de manière plus globale. C'est une façon de construire du sens et de (ré)investir leurs actions. L'utilisation du « journey plot » peut être transposée à d'autres contextes que celui de la recherche et bénéficier à la formation ou au coaching individuel et de groupe, en adaptant le mode d'élaboration – en laissant par exemple son élaboration et traçage aux doctorant·e·s – et en prévoyant un échange avec un ou plusieurs autrui significatifs (pair, tuteur, coach, mentor, etc.), par ex. sur les moments forts et/ou les récurrences. Nous avons testé cette démarche lors d'un atelier avec des doctorant·e·s venus de différentes universités suisses francophones. Elle a porté ses fruits, soutenant ces apprenant·e·s dans une prise de recul sur leur quotidien.

Nous avons jusqu'ici beaucoup insisté sur l'utilité des émotions comme source d'information pour déterminer ce qui nous touche dans les évènements importants, et notamment, nos valeurs, nos aspirations et nos motivations. Les résultats de l'étude fribourgeoise indiquent qu'une attention particulière devrait être portée aux trajectoires d'engagement des doctorant·e·s. Cela concerne en particulier la question des conflits de valeurs et buts de haut niveau avec celles et ceux perçus dans leur environnement (aspirations, images identitaires, posture de chercheuse

ou de chercheur, posture de vie, justice, etc.) en lien avec ses risques pour le bien-être et la santé (Gray et al., 2017 ; Kelly et al., 2011, 2015), des risques d'autant plus prégnants s'ils ne sont pas conscientisés.

Nous voyons dès lors la nécessité de promouvoir un deuxième axe d'intervention pour l'accompagnement du parcours doctoral sous la forme d'offres de type bilan, centrées sur les aspects motivationnels du doctorat, pour compléter le soutien à l'insertion et à l'orientation professionnelle déjà offert dans les écoles doctorales. Ce type d'intervention s'inscrit également largement dans la perspective de soutenir la capacité réflexive et la construction de sens non circonscrites exclusivement au doctorat et aux tâches qui en sont constitutives. Il s'agit de considérer l'individu singulier et entier, qui interagit avec un environnement qui lui est propre, et qui fait face à des enjeux qui le sont également.

Une voie possible est de proposer aux doctorant·e·s, surtout en début de thèse, des moments de bilan sur leurs aspirations et leurs motivations. Dans le cadre de l'étude fribourgeoise, les doctorant·e·s étaient amené·e·s à compléter un questionnaire afin d'élaborer un profil motivationnel en utilisant l'Échelle de motivation en éducation dans sa version pour les études universitaires (ÉMÉ-U28) (Vallerand et al., 1989), dont la formulation avait été très légèrement adaptée pour le contexte doctoral. Ce questionnaire se compose de sept sous-échelles correspondant aux types de motivation formulés dans la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000 ; Ryan & Deci, 2017). Une synthèse des réponses sous forme de graphique (radar) a été discutée individuellement avec chaque doctorant·e. Cette démarche leur a permis d'éclairer et parfois de prendre conscience des raisons qui les avaient poussé·e·s à s'engager dans la formation doctorale et à (ré)agir dans certaines situations de leur quotidien. Parfois, des tensions et contradictions traversant leur trajectoire ont pu être mises en saillance. Ces différents éléments peuvent s'avérer problématiques tant du point de vue de l'abandon que de la santé à moyen ou long terme.

> [Le profil] m'a visualisé un peu. […] Avant, je ne savais pas pourquoi je réagissais comme ça [dans certaines situations]. Comprendre [permettra] peut-être dans une prochaine situation aussi d'agir un peu différemment, parce que je sais pourquoi je fais certaines choses (Camille, assistante et employée dans le privé, en début de formation doctorale).

Les effets bénéfiques de ces différents outils d'intervention dépendent amplement de leur utilisation dans un espace relationnel sécurisant et

empreint de confiance, d'écoute et de soutien, un espace dans lequel les doctorant·e·s peuvent être elles et eux-mêmes, s'exprimer librement, douter, se questionner sans craintes de représailles ou menaces. Ces conditions, nous l'avons vu plus haut, sont au cœur du processus d'apprentissage et de subjectivation. Les dernières recommandations que nous souhaitons formuler aux formatrices et aux formateurs, aux coaches et aux personnes impliquées dans la formation des doctorant·e·s (cours, ateliers, etc.) concernent l'espace relationnel dans lequel se déroulent leurs interventions. Quatre pistes transversales peuvent être implémentées ou consolidées dans les offres de formation existantes pour instaurer un cadre sécure aux échanges :

- Favoriser, lors de la formation de nouveaux groupes, les rencontres bienveillantes avec les pairs et les autres figures expertes de la communauté. Les résultats présentés dans cet ouvrage soulignent l'importance de ces contacts, qui peuvent évoluer vers des relations de confiance. D'un point de vue pédagogique, il s'agit de donner une place aux activités propices à faire connaissance, à se rencontrer, à créer et tisser des liens. Ces occasions sont souvent écourtées ou escamotées au profit d'activités plus « productives » (centrées sur les contenus). Cependant, si les apprenant·e·s ne se sentent pas dans un espace sécurisant, elles·ils auront tendance à masquer leur vulnérabilité, à ne pas oser poser des questions ou demander des précisions, à ne pas faire preuve de réflexivité critique et, par conséquent, à ne pas construire du sens et entrer dans un apprentissage en profondeur. Elles·ils privilégieront au contraire un mode cognitif automatique, restant en surface et marqué par la soumission ou la rébellion. Dans la mise en place de cours et d'atelier, il s'agit d'aller plus loin que le traditionnel tour de table où chacun·e se nomme et exprime ses attentes. C'est un bon début, mais ce n'est pas suffisant pour initier la confiance entre les membres du groupe, pour créer un socle relationnel favorable aux échanges, à la collaboration et à l'ouverture à l'autre, un espace de formation protégé.
- Prévoir des moments informels en commun (pauses café, repas de midi ou du soir, apéritifs, activités hors cadre, etc.) où les doctorant·e·s qui le souhaitent pourront échanger, créer des liens librement. Il s'agit de ne pas sous-estimer les moments « invisibles » en donnant suffisamment de temps et de place aux interactions sociales.
- Soutenir les échanges sur les expériences personnelles. L'utilisation de vignettes (telles que celles incluses dans cet ouvrage) peut permettre de libérer la parole des doctorant·e·s. Ces discussions avec

leurs pairs sont susceptibles de soutenir la réflexion sur leurs ressources, les pistes de résolution (créatives) de leurs difficultés et, lorsqu'elles sont menées avec des chercheuses et chercheurs plus expérimenté·e·s, œuvrer à la déconstruction de stéréotypes et permettre aux doctorant·e·s former des attentes plus réalistes sur le processus de recherche, le cadre de supervision, etc.

- Enfin, proscrire absolument les violences psychologiques. Il incombe à la formatrice ou au formateur de poser d'emblée et explicitement un cadre dans lequel aucun·e apprenant·e ne sera forcé·e à se dévoiler (transgresser ses limites, la·le brusquer, insister) et où tout comportement inapproprié, comme le jugement, l'humiliation, le dénigrement, sera proscrit. Il convient en outre, comme professionnel·le de l'accompagnement, de veiller à ne pas outrepasser ses compétences. Si, par exemple, un·e doctorant·e est en souffrance et/ou confronté·e à des difficultés particulières, il est essentiel de l'aiguiller vers des professionnel·le·s et des services compétents (service social, service de médiation, soutien psychologique, etc.) en lui proposant des informations pratiques ciblées.

## 3 Recommandations aux superviseur·e·s et autres personnes encadrant des doctorant·e·s

Au-delà des offres de cours formalisées, les occasions d'apprendre émergent en grande partie de l'environnement social professionnel des doctorant·e·s. Les superviseur·e·s et plus largement les chercheuses et les chercheurs confirmé·e·s de la communauté scientifique assument un rôle central en offrant des occasions d'apprendre et en accompagnant ces apprenant·e·s dans les moments clés de leur processus de (trans)formation. Nous ne pouvons discuter d'accompagnement des doctorant·e·s et proposer des recommandations sans préciser au préalable ce qu'accompagner signifie et sans évoquer la posture que cela présuppose.

Selon Paul (2020), accompagner, c'est se joindre à quelqu'un, pour aller où il va et à son rythme en créant pour la personne accompagnée, des conditions propices à son cheminement par la centration et la décentration. Ce double mouvement permet conjointement l'élaboration de soi et l'ouverture à l'autre, un mouvement de va-et-vient qui comme nous l'avons vu, est au cœur même du processus d'apprentissage et de subjectivation. L'accompagnement, comme système protéiforme ouvert et complexe, est ancré dans une dynamique à plusieurs facettes :

- relationnelle, d'interaction et de dialogue entre plusieurs individus singuliers,
- situationnelle, qui s'inscrit dans un environnement et un contexte spécifique,
- temporelle, suivant une trame d'une durée particulière, avec un rythme marqué d'opportunités potentielles, et
- opérationnelle, par l'action et la réalisation, par la mobilisation de ressources, de stratégies et d'outils.

La manière dont la·le superviseur·e, l'expert·e, l'accompagnant·e perçoit et conçoit son rôle dans l'interaction s'inscrit en contexte éducatif dans des paradigmes en tension permanente : la transmission et l'appropriation personnelle. À un extrême, la transmission est poussée par des logiques de contrôle qui peuvent mener au formatage et au conformisme de l'apprenant·e, sapant son originalité et le développement de son autonomie. À l'autre, elle est marquée par une posture plutôt contemplative et non directive qui laisse l'apprenant·e répondre seul·e de son parcours, de ses apprentissages, de ses échecs et de ses succès (Bourgeois, 2018), ce qui l'enferme dans une injonction à devenir elle-même ou lui-même et à être responsable et autonome (Paul, 2020), et l'abandonne dans un absentéisme pédagogique qui ne pose pas les conditions nécessaires à son développement.

À l'instar de Bourgeois et en nous appuyant sur ses mots, nous préconisons un chemin médian entre ces deux pôles. Dans cet espace, l'accompagnant·e se devrait d'être attentive ou attentif et intéressé·e à la·au doctorant·e, à sa singularité, son histoire et ses projets et, en même temps, assumer pleinement la centralité de son rôle de médiation, de transmission et d'interprétation des savoirs. Ce faisant, l'accompagnant·e permet à l'apprenant·e d'être relié·e à une communauté, de pouvoir s'y situer et y agir en paroles et en actes, en comprenant les enjeux scientifiques et sociaux de son action. Dans cette perspective, accompagner l'autre c'est « faire un bout de chemin avec lui vers "quelque chose", ce bout de chemin se construit en marchant et ce "quelque chose" s'invente en se faisant » (Beauvais, 2004, p. 104).

La dimension de partage est ici fondamentale. Elle implique la construction d'une relation privilégiant une horizontalité des rapports, une relation se distinguant, sans la nier, d'une relation verticale d'autorité. L'horizontalité concerne le partage du sens quant à la situation, la négociation et la contractualisation de la base de travail. Elle

s'accomplit dans la parité – une des conditions de la confiance – et est portée par la possibilité d'un « moi aussi, comme toi, il m'arrive de douter, de chercher, de me questionner » (Paul, 2020, p. 239). Cette parité implique la reconnaissance de la singularité et de la complémentarité de chacun·e. De la reconnaissance des compétences mutuelles peut naître la réciprocité relationnelle favorisant un accès au processus de subjectivation de chacun·e des protagonistes (qu'elle·il soit novice ou expert·e, accompagné·e ou accompagnant·e). Le dialogue constitue la clé pour ouvrir un espace d'exploration propice au déploiement du processus créatif, par la pratique du questionnement et de la co-réflexivité critique notamment.

Dans cet équilibre fragile, l'accompagnant·e n'est ainsi pas une personne qui sait, mais quelqu'un qui cherche avec (Paul, 2020). Cette posture de « non-savoir » ne signifie pas de feindre l'ignorance ou de s'abstenir de dire ce que l'on sait. Ce n'est pas poser des théories en surplomb, se substituer pas à autrui, ni fusionner avec lui. C'est au contraire privilégier un dialogue, en *aidant à* conscientiser et en encourageant la recherche mutuelle de sens. C'est une posture marquée à la fois par l'implication et la distance, une posture « incitative et en retenue, qui compose avec l'autre et avec ce qui surgit, qui se porte garante de la direction tout en renonçant à une focalisation sur un résultat déterminé » (*ibid*, p. 88). Or cette posture engagée – ce don gratuit et sans retour pour qu'un·e autre que soi puisse se mettre en mouvement (Cifali, 2018) – peut être difficile à tenir alors que la formation est certificatrice. En son aboutissement, elle implique une évaluation, un jugement des connaissances et compétences acquises par la·le futur·e professionnel·le, de la qualité scientifique de ses productions, etc. Certain·e·s pourraient y voir une antinomie. Et pourtant, l'engagement que nous suggérons, à l'image de la proposition de Cifali est :

> une position éthique nécessaire pour vivre, agir, rencontrer. Le socle sur lequel peuvent se poser d'autres exigences évaluatives. Pour lui-même, [l'engagement] ne demande rien, avec l'espoir cependant que cette « manière d'être » sera bénéfique à l'avancée de l'autre, jusque sur le plan des exigences institutionnelles. Tel serait le paradoxe à maintenir (2018, p. 13).

Partant, nos recommandations se situent dans le prolongement d'une approche humaniste et socioconstructiviste de l'accompagnement, qui s'ancre à son tour institutionnellement dans le paradoxe des retombées de celui-ci et de la certification, mais en ne se limitant pas à celle-ci ni aux productions qu'elle exige.

Vous ne trouverez pas dans ce qui va suivre des règles et des recettes à appliquer de manière immuable et mécanique, saupoudrées de truismes sur le respect de principes généraux comme la bienveillance, et qui amèneraient une solution à toute situation d'un coup de baguette magique. Vous trouverez par contre, à l'image d'une carte géographique, pour reprendre la métaphore proposée par Paul (2020), des repères permettant de s'orienter et d'agir dans un espace au sein duquel la posture de l'accompagnant·e peut être investie avec nuance, en fonction de la relation entre les protagonistes, de la problématique et du cadre institutionnel dans lequel ces configurations dynamiques s'inscrivent. Cette carte géographique esquisse les paysages, signifie les chemins existants, avertit des impasses et des falaises abruptes, mais n'impose pas une route ou des circuits figés. Le chemin de supervision et plus largement d'accompagnement, peut être exploré et ajusté en marchant, en s'appuyant d'une part sur ces points de repère, d'autre part sur les caractéristiques des actrices et acteurs en présence et de l'environnement à un moment donné. Cette perspective implique qu'il n'y a pas, en soi, de bonne ou de mauvaise posture d'accompagnant·e et de maître, mais qu'il n'y a de posture pertinente que dans la mesure où elle est fluide, ajustée et appropriée à l'instant et aux circonstances (Paul, 2020). En somme, il n'y a de posture juste qu'en regard à ce qui se joue dans une situation, dans un espace et un temps donné, et dans le rapport d'un individu à un autre individu singulier.

À quoi ressemble cette posture humaniste sous-jacente aux pratiques d'accompagnement vers lesquelles nous tendons ? Nous allons en appréhender l'essence au travers de trois brefs extraits d'articles et d'ouvrages publiés par des auteur·e·s, elles et eux-mêmes accompagnant·e[11].

Le premier passage, tiré du texte de Nicole Beauvais (2004), éclaire l'attitude de l'accompagnant·e, empreinte à la fois de considération et de retenue, une attitude qui permet l'émergence d'un espace où l'accompagné·e peut (se) projeter et (se) construire, en endossant la responsabilité de son cheminement singulier, mais en n'étant pas seul·e.

> Si accompagner n'est ni assister, ni décider, ni agir, ni assumer à la place de l'autre […] il revient néanmoins à l'accompagnant, dans le contexte institutionnel qui lui est propre, d'aider l'autre à se décider, à agir, et à (s')assumer,

[11] Ces extraits étant concis, nous recommandons la lecture des sources originales pour apprécier pleinement la finesse et la richesse des différentes facettes de ces postures inspirantes.

> notamment en pensant des cadres susceptibles de favoriser son engagement et sa responsabilisation […]. Accompagner l'autre en tant que 'sujet' revient alors à l'appréhender en tant que personne singulière, personne qui se construit […]. [Cela] implique *a minima* de l'aider à conscientiser ce qu'il fait et ce qu'il projette, et à s'en distancier. Celui qui a la prétention d'aider l'autre à se projeter se devra de chercher à le « comprendre » au sens Rogérien (1968), d'essayer de saisir, même imparfaitement, les significations et le sens qu'il porte sur le réel, et ceci en s'intéressant davantage à ce qu'il 'projette de devenir' qu'à ce qui pourrait 'expliquer' ce qu'il est devenu. On comprendra alors que l'accompagnement ne pourra jamais se réduire à des procédures pensées hors sujet, hors contexte, hors projet, tels des algorithmes qu'il s'agirait d'appliquer et de répliquer à l'infini (Beauvais, 2004, p. 103–104).

Le deuxième extrait, emprunté à l'ouvrage d'Étienne Bourgeois (2018), amène des illustrations concrètes du regard porté par l'auteur sur les apprenant·e·s qu'il accompagne au long de leur processus de (trans)formation, un processus durant lequel chacun·e est considéré comme digne de la transmission et des opportunités d'apprendre qui lui sont offertes, digne de la confiance placée en elle·lui, en tant que personne singulière :

> [Confiance] dans sa capacité à surmonter les obstacles qui se présentent à elle sur le chemin de l'apprentissage que je l'invite à suive avec moi, de pouvoir m'y rejoindre, voire même m'y dépasser un jour ; et dans l'usage qu'elle pourra faire, pour elle-même et pour d'autres, en d'autres temps et d'autres lieux, de ce que je lui enseigne. Cette confiance, je la lui manifesterai au quotidien, dans l'expertise, l'énergie et la patience que je mettrai à soutenir son apprentissage, en particulier dans les moments difficiles, à l'amener au-delà d'elle-même ; dans le regard inconditionnellement positif que je porterai sur elle, même lorsqu'elle fait fausse route ; dans la joie que j'éprouverai et que je lui manifesterai en la voyant progresser ; […] dans le travail de désétayage, d'effacement que je pourrai progressivement amorcer dès que le moment sera venu. Savoir lui prendre la main le temps nécessaire, mais aussi la lui lâcher dès qu'elle pourra marcher […]. [C]'est également lui manifester […] l'intérêt que je retire moi-même de cet enseignement pour mon propre apprentissage (Bourgeois, 2018, p. 257).

Nous percevons dans cet extrait la considération et la retenue de l'auteur qui porte un regard sur l'apprenant·e teinté à la fois de sollicitude, d'acceptation de l'altérité, de confiance et de réciprocité. Le troisième et dernier extrait, issu de l'ouvrage de Mirelle Cifali (2018), éclaire l'engagement qu'implique l'endossement de cette posture humaniste.

> La transmission du savoir demande-t-elle de l'engagement ? Cela sonne étrangement. Il faut des connaissances, des recherches, des publications, [...] des dispositifs, des techniques [...]. L'engagement n'est jamais prononcé comme un prérequis. Alors ? Un engagement dans le savoir est-il souhaitable ? Être concerné, soi, par le savoir transmis ? Attentif à l'autre à qui l'on s'adresse ? [...] Oui. L'engagement est un mot où le corps n'est pas absent, où le soi n'est pas mis aux oubliettes pour occuper une place de pur savoir, où il en va de notre voix, de nos gestes, de notre manière de nous adresser, du rythme de nos activités. Engagement [...] pour entraîner un autre dans le mouvement d'apprendre, de se former, de s'interroger, de se déplacer, de rompre avec ses habitudes, d'en acquérir de nouvelles. Une corporéité du savoir indispensable à la transmission, pour qu'on ne reste pas au bord, détaché (p. 10–11).

C'est dans l'esprit de ces postures qu'ont été élaborées, dans le tableau 17, nos recommandations aux superviseur·e·s et aux autres personnes qui accompagnent et guident les aventurières et aventuriers du doctorat sur le long chemin de leur (trans)formation. Ces pistes préconisent d'accorder une attention particulière à la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux des doctorant·e·s, nutriments du bien-être eudémonique lui-même au cœur du processus d'apprentissage et de subjectivation. Pour chaque besoin fondamental – d'autonomie, de compétence et d'affiliation – nous étayons les éléments présentés plus haut dans les repères théoriques, avec les résultats des recherches internationales et fribourgeoises (en particulier l'étude présentée dans cet ouvrage ainsi que celle de Lambert datant de 2013), sans oublier les apports issus de la littérature, sur l'accompagnement notamment.

**Tableau 17 : Pratiques d'accompagnement pour créer un environnement soutenant la (trans)formation**

| **Soutenir le besoin d'autonomie** |
|---|
| • Clarifier pour soi-même son/ses rôle(s), ses propres attentes et limites. Les expliciter de manière transparente, lors d'un entretien avec la·le doctorant·e, avec le cadre d'accompagnement proposé (ce qui est négociable et ce qui ne l'est pas). La responsabilité de l'accompagnant·e est de créer « les conditions susceptibles de favoriser chez l'autre l'élucidation et la compréhension du cadre d'accompagnement dans lequel, avec lequel et sur lequel il peut penser et agir son projet » (Beauvais, 2004, p. 107). La·le doctorant·e reste responsable de la manière dont elle·il fait usage de ce cadre, en ayant des attentes plus réalistes quant à la supervision.<br>• Être réceptive ou réceptif aux représentations, aux questions, aux propositions de la·du doctorant·e.<br>• (Com)prendre sa perspective de « l'intérieur » (ses valeurs, aspirations, buts, etc.) et considérer sa situation contractuelle (par ex. respect du temps de la thèse) et sa situation personnelle.<br>• Offrir des opportunités de choix et de prise d'initiative.<br>• Proposer des défis optimaux, c'est-à-dire se situant dans une zone où la·le doctorant·e dispose d'une assise suffisante et de ressources appropriées, mais qui recèlent un potentiel de développement.<br>• Suggérer des pistes de travail et des orientations non perçues ou perceptibles.<br>• Expliciter le sens des activités nouvelles en partant de la perspective de la·du doctorant·e, c'est-à-dire proposer des arguments pour comprendre en quoi ces activités ont de la valeur et sont pertinentes pour la recherche et pour elle ou lui-même en tant que (futur·e) professionnel·le, afin qu'elle·il puisse en éprouver la plus-value, construire du sens pour ses actions, ce qui facilitera l'intégration des valeurs, normes et pratiques de la communauté scientifique.<br>• Adapter l'accompagnement aux besoins singuliers de la·du doctorant·e et son avancement en considérant les périodes possibles de fragilité (notamment en début de thèse, lors de moments charnière de transition entre les phases de recherche). Prendre une posture « a-justée, c'est-à-dire pensée, questionnée, évaluée et ré-ajustée en permanence au regard du contexte relationnel et institutionnel […] » (Beauvais, 2004, p. 109), permettant l'étayage (l'assistance et l'offre d'expertise), mais aussi, à un moment donné, le désétayage, à savoir une retenue permettant à l'apprenant·e de développer son autonomie, de voler de ses propres ailes, en élaborant des propositions originales.<br>• Considérer avec prudence l'usage de pressions coercitives et d'incitations (récompenses, sanctions, etc.). Elles auraient un effet néfaste sur l'autonomie et la motivation intrinsèque ainsi que sur l'apprentissage, la qualité des réalisations et la performance (Deci et al., 2016 ; Ryan & Deci, 2017). |

*Continué*

**Tableau 17 : Continued**

| Soutenir le besoin de compétence, en offrant de la guidance directe et indirecte |
|---|
| • Planifier des entretiens réguliers.<br>• Considérer le feedback comme un processus plutôt que se centrer exclusivement sur le produit et le penser comme une action isolée (voir par exemple Hounsell, McCune, Hounsell et Litjens, 2007).<br>• Offrir des feedbacks constructifs, informatifs, réguliers, en explicitant les éléments à partir de la perspective de la·du doctorant·e. Reconnaître également les indices de maîtrise, en relevant les progrès réalisés (pour éviter de pointer uniquement les erreurs, les insuffisances), afin que la·le doctorant·e puisse construire des repères sur les exigences, les normes de qualité et les pratiques.<br>• Clarifier et expliciter les valeurs, normes et pratiques – encore souvent implicites – au sein de la communauté scientifique, c'est-à-dire « donner à voir à l'apprenant l'horizon de sens qui a présidé à la construction historique et sociale du savoir enseigné » (Bourgeois, 2018, p. 213), ainsi que les exigences en termes de qualité des processus et des productions (notamment les indicateurs et seuils).<br>• Encourager et accompagner les réflexions autonomes sur les activités et le vécu lié à celles-ci (dans l'identification et la clarification des obstacles, des préoccupations, etc.).<br>• Encourager et accompagner la prise de recul sur la posture de chercheuse et de chercheur qui est incarnée, sur le cadre de référence mobilisé, le positionnement de l'objet de recherche.<br>• Offrir de l'expertise et de l'étayage (par exemple en montrant, en expliquant, etc.) dans la réalisation des activités, selon les besoins et l'avancement de la·du doctorant·e.<br>• Soutenir le développement d'un réseau personnel de confiance, espace de sécurité dans lequel la·le doctorant·e ose, par les liens authentiques tissés, questionner, douter, demander de l'aide et en apporter, collaborer. |
| **Soutenir le besoin d'affiliation, par l'implication personnelle** |
| • Considérer la·le doctorant·e comme un individu singulier (non cloisonné à son rôle d'apprenant·e), digne d'intérêt et de confiance (partant en ayant une posture qui se situe à l'inverse d'une « autorité méfiante » pour reprendre l'expression Carl Rogers).<br>• Consacrer un temps suffisant aux échanges, être attentive/attentif et disponible durant ceux-ci.<br>• (Co)construire et maintenir un climat de confiance et de sécurité empreint d'authenticité, de considération, d'empathie et d'ouverture, dans lequel l'erreur, le doute et le tâtonnement sont permis, et dans lequel les émotions agréables, mais aussi désagréables, comme les vécus de souffrance peuvent être exprimés et être entendus.<br>• Échanger au niveau personnel (ce qui n'implique pas l'intime).<br>• Reconnaître ses propres émotions et être en congruence, c'est-à-dire être « une personne, et non l'incarnation impersonnelle des exigences du programme ni le tube stérile à travers lequel la science est transmise » (Rogers, 2013, p. 159).<br>• Partager ses propres expériences, ses succès, mais aussi ses doutes, pour permettre à la·au doctorant·e de voir, au-delà des produits, les processus de création des savoirs et la normalité de l'incertitude dans tout parcours de recherche et projet de grande envergure. |

Nous voyons, par ces recommandations, que s'inscrire dans une approche positive et humaniste de l'accompagnement ne signifie pas être complaisant·e, laxiste ou parler uniquement de ce qui est bien. Il s'agit d'avoir une exigence bienveillante dans un cadre transparent et ajusté.

C'est de la rencontre des conceptions d'apprendre et de transmettre des superviseur·e·s (et des accompagnant·e·s) avec celles de leurs doctorant·e·s, c'est de la négociation et de la création d'espaces de sécurité psychologique que peuvent émerger les conditions facilitant l'accès aux opportunités d'apprendre et la réalisation du potentiel de développement subséquent (la subjectivation), permettant à la créativité et à l'innovation d'éclore. Comme le souligne Rogers (2013, p. 116–117) « [la] confiance, on ne peut la simuler. Il est possible que [l'accompagnant] ne puisse faire confiance et donner la liberté que dans un domaine très limité où il ne risque pas grand-chose. Mais s'il est complètement authentique, fût-ce dans un secteur étroit, cela aura pour effet de faciliter l'évolution […] [de la personne qu'il accompagne] ». Ainsi, chaque pas vers l'autre est important, quelle que soit sa taille.

Accompagner des apprenant·e·s, diriger des travaux, s'apprend souvent sur le tas et ne fait que peu l'objet de programmes de formations. Quelques universités, notamment suisses romandes, proposent des ateliers à destination des superviseur·e·s. Articulant exposés interactifs, réflexions en sous-groupes et échanges sur les bonnes pratiques, ils visent à sensibiliser, sur la base de recherches, aux besoins d'encadrement des doctorant·e·s et à soutenir les compétences de celles et ceux qui en ont la mission. Les résultats présentés dans cet ouvrage parlent en faveur de davantage d'appui et de soutien à ce type d'offres, qui sont malheureusement régulièrement remises en question faute de ressources, notamment financières. Plus largement, ces résultats posent la question de la formation des doctorant·e·s actuel·le·s à ces compétences, doctorant·e·s qui sont fréquemment amené·e·s à accompagner des étudiant·e·s de cycles inférieurs dans le cadre de leur assistanat et qui deviendront peut-être demain à leur tour des superviseur·e·s et/ou responsables hiérarchiques.

S'il est problématique de faire porter aux doctorant·e·s l'entière responsabilité de leurs succès et de leurs difficultés, « il est également discutable de mettre l'entière responsabilité de la supervision des doctorants sur les épaules des membres du corps enseignant qui ont souvent du mal à trouver un équilibre entre leurs différentes tâches » (Skakni, 2018a, p. 941, [traduction de l'autrice]). Nos résultats le montrent, et cela a été souligné dans le panorama, la surcharge de travail chronique des

superviseur·e·s et des équipes fait qu'il leur est souvent difficile de trouver du temps de qualité pour les doctorant·e·s, d'être disponibles pour des pratiques de guidance directe et indirecte. Cela nous conduit à proposer des recommandations à l'égard des institutions.

## 4 Recommandations aux institutions

Le milieu académique est porteur d'une grande émulation intellectuelle et de stimulation pour les individus qui y travaillent. Il a aussi une face plus sombre. Les recherches sur la santé et les conditions de travail des doctorant·e·s, des assistant·e·s doctorant·e·s, des post-doctorant·e·s et plus largement du personnel académique et administratif en Suisse, en Europe et ailleurs, font un constat alarmant des conséquences de la surcharge de travail et des pressions, notamment temporelles et financières qui pèsent sur elles et eux. Ce constat, également reflété dans les résultats de l'étude fribourgeoise, est inquiétant. En effet, les contraintes liées aux conditions de travail seraient le deuxième facteur le plus important dans l'aggravation de l'état de santé des doctorant·e·s, amorçant le passage d'un état de souffrance et d'épuisement vers des troubles plus sévères (tels que troubles anxieux, dépression) (Levecque et al., 2017).

Un premier axe d'action institutionnelle important concerne l'aide aux doctorant·e·s en souffrance et plus largement, aux étudiant·e·s de tous cycles. Bair et Haworth (1999) ont montré, au travers de leur méta-analyse, qu'une offre de soutien interne à l'institution (conseil psychologique, service social, service de médiation, etc.) d'une part adapté, c'est-à-dire considérant l'individu dans sa singularité (dans la complexité de sa situation, et en tenant compte de ses différentes sphères de vie), d'autre part intelligible et fiable (accessible, compréhensible, disponible), permettrait de baisser le niveau de prévalence de l'épuisement chez les doctorant·e·s. Une attention particulière devrait ainsi être apportée au développement et la pérennisation de ce type d'offres, à l'interne lorsque cela est possible ou en partenariat externe.

Au-delà d'un traitement des symptômes, une réflexion critique en profondeur sur l'environnement qui entoure les doctorant·e·s s'avère indispensable.

Les résultats de l'étude fribourgeoise, dans la ligne de ceux du panorama international, montrent que beaucoup de doctorant·e·s vivent au quotidien des situations éprouvantes, des situations qui sont pour

certain·e·s parfois discutables voire critiques, au sein d'espaces de non-droit où l'université se dérobe à ses responsabilités. Cela questionne la position de l'institution face certaines catégories de personnel les plus vulnérables, au nombre desquelles les doctorant·e·s, du fait de la précarité de leur contrat et de la relation de pouvoir doublement asymétrique qui les lie à leur superviseur·e. Les assisstant·e·s portent en effet la responsabilité des enjeux d'une activité rétribuée leur permettant de vivre et celle des risques quant à une non-certification (formation doctorale). En Suisse, tout employeur a l'obligation légale de protéger la santé, l'intégrité psychologique et la personnalité des travailleuses et travailleurs, en prenant notamment des mesures afin d'éviter que les sollicitations ne dépassent largement les ressources sur le long terme, en veillant à ce que l'intégrité personnelle soit respectée à tous les échelons de l'institution et en intervenant si elle ne l'est pas. De ce point de vue, il reste encore du chemin à faire. Depuis quelque temps, des pétitions et initiatives portées par des associations de doctorant·e·s et de collaboratrices et collaborateurs du corps scientifique intermédiaire commencent à voir le jour pour faire évoluer les conditions de travail au sein des universités suisses.

L'institution universitaire a, en outre, une visée sociale d'éducation et donc une responsabilité pédagogique envers les apprenant·e·s qu'elle encadre, dont font partie les doctorant·e·s. Or, l'invisibilité de celles et ceux-ci en tant que personne en formation (professionnelle) questionne. Les critères de qualité des espaces et environnements où se réalise le doctorat au quotidien sont rarement considérés, explicités et évalués à l'image du manque de considération institutionnelle envers la supervision (Skakni, 2018a). C'est le cas à l'Université de Fribourg où les tâches relatives à l'accompagnement des doctorant·e·s sont largement implicites dans les cahiers des charges. Malgré les chartes et autres déclarations d'intentions, les conditions de la guidance directe et indirecte sont laissées à la discrétion des superviseur·e·s et autres accompagnant·e·s potentiel·le·s, elles et eux-mêmes surchargé·e·s et non forcément formé·e·s à l'accompagnement. Faut-il le rappeler, ce sont bien les pratiques de guidance directe et indirecte de ces professionnel·le·s qui procurent aux chercheuses et chercheurs de demain les principales occasions d'apprendre de se développer, en posant également les conditions leur permettant de construire des connaissances utiles à d'autres.

Nous l'avons souligné plus haut, certaines visions du doctorat comme épreuve initiatique de « sélection naturelle » tendent à légitimer une forme d'absentéisme et donc de non-responsabilité pédagogique envers

les doctorant·e·s. Loin de les « endurcir », cette culture de la négligence (Lovitts, 2001 ; McAlpine et al., 2012 ; Skakni, 2018a) ou du moins de l'indifférence contribue plutôt à entretenir leur dépendance et leur conformisme, voire à induire le développement d'une impuissance acquise. Dans les environnements où le jugement et l'évaluation sont omniprésents, où la compétitivité et la concurrence sont exacerbées, où les pressions temporelles sont constantes, les individus sont en moins bonne santé, apprennent moins, sont moins performants, moins créatifs, moins persistants et moins capables de se développer (Ryan & Deci, 2017)

Ainsi, quels types de professionnel·le·s de la recherche et de la création de savoirs une telle culture peut-elle former ? Pour Skakni :

> On peut s'interroger sur ce qui est concrètement attesté par un diplôme de doctorat lorsque la formation doctorale est principalement basée sur la capacité de l'étudiant à comprendre et à suivre des règles, des normes et des attentes implicites. Si l'obtention d'un doctorat témoigne sans aucun doute de la détermination et des efforts de l'étudiant, la qualité de la thèse en elle-même et les compétences de recherche formellement attestées par le diplôme restent, elles, plus difficiles à identifier (2018a, p. 941, [traduction de l'autrice]).

S'il est nécessaire de poser les bases d'une recherche d'excellence à même de répondre aux besoins et aux défis d'une économie de la connaissance qui contribue à la société, la centration sur les productions au détriment des actrices et acteurs qui les réalisent risque paradoxalement d'en appauvrir la quantité et la qualité (Ryan & Deci, 2017). Or,

> La recherche en tant que forme d'apprentissage est cruciale pour les sociétés en termes d'énergie, de motivation, de créativité, en liant la théorie et la pratique, et en constituant des habitudes et des compétences éclairées permettant de poursuivre le questionnement, la recherche d'informations et de réponses en contexte. Elle est essentielle à la justice sociale, à la création et à la progression du savoir (Wisker, 2012, p. 11 [traduction de l'autrice]).

La santé, la persistance des doctorant·e·s dans leur processus de (trans)formation, comme les résultats de ce processus, ne peuvent être réduits à une affaire individuelle, dès lors qu'ils dépendent également de la manière dont les conditions environnementales les soutiennent ou les entravent. Si les doctorant·e·s portent la responsabilité de leur vie, de leurs projets, de leurs actions et de la manière dont elles·ils interprètent et utilisent le cadre de leur formation, ce cadre est en revanche de la responsabilité des instances institutionnelles et des communautés de chercheuses et de chercheurs confirmé·e·s qui les chapeautent.

Le défi que l'institution universitaire doit relever pour améliorer l'accompagnement des doctorant·e·s est de s'engager dans la transition d'une culture de la dépendance à une culture de participation. La première est marquée tant par une logique prescriptive à visée de conformation (paradigme hiérarchique) (Paul, 2020) que par une logique techniciste centrée principalement sur l'acquisition de savoir-faire (Cosnefroy & Annoot, 2014), impliquant des individus « modèles », archétypes figés véhiculant des normes et directives rigides qu'ils adoptent et appliquent. La culture participative vise en revanche la mise en œuvre de dynamiques interindividuelles propices au dialogue et à l'interaction et porteuses de réciprocité relationnelle sans négliger les rôles, statuts et places de chacun·e (Paul, 2020).

Comme le soulignent McAlpine et ses collègues, « il est essentiel de promouvoir des pédagogies mettant l'accent sur une éthique de l'accompagnement et de la relation plutôt que sur des pratiques réglementaires si l'on veut que les conditions changent » (2012, p. 511, [traduction de l'autrice]). Pour y parvenir, une simple extension des actions existantes ne sera pas suffisante. Un basculement doit être opéré : un passage d'une vision dyadique de l'accompagnement – comme face-à-face entre un·e superviseur·e et un·e doctorant·e – à une vision collective de celui-ci. Dans cette perspective l'accompagnement est un espace social où l'individu peut devenir sujet en développant son autonomie au sein d'un dispositif qui s'inscrit lui-même au cœur de finalités sociétales complexes (Paul, 2020). Cette vision nécessite une action commune et concertée, ancrée et encouragée institutionnellement (mais aussi culturellement, politiquement, etc.), qui compose avec les exigences et contraintes qui en découlent. Car la puissance d'agir est toujours liée au cadre (normatif) qui la conditionne et la rend possible.

Concevoir un « collectif accompagnant » (au sens de Paul, 2020) s'inscrit dans une dynamique concertante et dialogique qui engage les actrices et acteurs de la formation doctorale, dans leurs différents rôles, responsabilités et pratiques, à mettre en évidence les enjeux de l'accompagnement et à chercher ensemble les chemins envisageables pour l'améliorer, en dégageant une compréhension consensuelle de cet accompagnement et en clarifiant les divergences d'interprétation. C'est d'un projet collaboratif que pourra émerger un dispositif transformateur, ritualisé, c'est-à-dire dont les principes et règles sont choisis de concert (responsabilité collective) – à l'image de la carte géographique que nous avons mentionnée plus haut – et où chaque accompagnant·e trouve sa

place et peut s'orienter et agir en situation, en coconstruisant un chemin singulier et particulier avec l'apprenant·e qu'elle·il accompagne (responsabilité individuelle).

L'accompagnement devient ainsi une ressource mobilisatrice qui confère aux individus un pouvoir d'agir en relation à soi et aux autres, dans des capacités à délibérer, exprimer une intentionnalité, s'engager ensemble dans une quête commune de sens, en d'autres termes, un agir coopératif pour se (trans)former individuellement et collectivement.

Dans ces conditions pourront se développer de (futur·e·s) professionnel·le·s autonomes, capables « d'interroger l'action, d'émettre des jugements informés, et surtout d'influencer leur environnement » (Eneau, 2005, cité par Paul, 2020) en s'inscrivant à la fois en continuité et en rupture au regard de ce qui est et de ce qui a été, en le transgressant minimalement pour le faire évoluer (Frenay et Romainville, 2013).

# Conclusion générale

## Vers une éthique de l'accompagnement et de la relation

À l'heure de conclure, retournons explorer cette contrée mystérieuse qui fait l'aventure doctorale. Elle est comparable à celle que nous évoquions au début et l'objectif reste le même. Mais le chemin, lui, est différent, car c'est un monde dans lequel le doctorat n'est plus considéré comme une épreuve initiatique de sélection naturelle, mais comme une expérience sociale de (trans)formation. Un monde dans lequel l'abandon pédagogique ou le formatage ont cédé la place à la transmission dans un espace de rencontre exigeant et bienveillant permettant l'appropriation créative et l'originalité. Un monde dans lequel le bien-être n'est pas un luxe ou un caprice, mais une ressource au développement personnel et professionnel des individus, qu'ils soient doctorant·e·s, superviseur·e·s, chercheuses, chercheurs, collaboratrices ou collaborateurs de l'institution académique. Un monde dans lequel chacune et chacun peut mobiliser ses forces et ses énergies pour relever des défis dont les enjeux sont à la fois individuels et sociaux.

Dans cet ouvrage, nous avons exploré le quotidien doctoral et cherché à comprendre, à travers le regard des doctorant·e·s, ce dont elles·ils ont besoin pour se (trans)former en menant des activités de recherche au sein de leur communauté, avec pour finalité de leur engagement de faire évoluer les connaissances scientifiques de leur domaine d'étude par une contribution personnelle et originale (la thèse), attestant de leur professionnalité de chercheuse et de chercheur. Cette exploration visait également à questionner les conditions soutenant ces processus d'apprentissage et de subjectivation, en présumant que les composantes du bien-être eudémonique, à savoir les besoins psychologiques fondamentaux, les aspirations existentielles intrinsèques, les motivations autodéterminées et la réflexivité critique, en constituent la pierre angulaire.

Les résultats présentés ici montrent que si les composantes du bien-être font défaut au quotidien, c'est effectivement la stabilité de l'assise qui est compromise. Pour les doctorant·e·s cette assise est indispensable

pour être engagé·e·s et persévérant·e·s durant leur formation, pour être disponibles à d'autres manières de penser et d'agir, pour reconnaître les opportunités d'apprendre, pour pouvoir mobiliser et mettre en œuvre ces nouveaux éléments, en faire l'expérience par leurs actions et les éprouver. Ce n'est que dans une interaction sécure et constructive avec les membres de leur environnement, c'est-à-dire constituée de liens relationnels soutenants et empreints de confiance, que cette évolution sera professionnellement et humainement fructueuse. C'est enfin à la condition de pouvoir développer et exercer une réflexivité critique que la·le doctorant·e devient sujet, et peut construire du sens en s'appuyant sur cette assise cognitive, motivationnelle et affective, pour élaborer une proposition originale et personnelle en s'adossant à ce qui a été fait par d'autres, tout en façonnant et en affirmant sa propre posture de chercheuse et de chercheur et, ce faisant, sa posture de vie.

Notre propos n'est pas de prétendre que tout individu, quelles que soient ses capacités et ressources, est capable de traverser cette aventure doctorale exigeante avec succès s'il dispose d'un cadre de supervision de qualité, ce qui ferait porter l'entière responsabilité de la réussite du parcours doctoral aux superviseur·e·s et institutions. Il n'est pas non plus de cautionner la position opposée, qui prévaut actuellement, et qui laisse les doctorant·e·s endosser seul·e·s la responsabilité de leurs difficultés et de leurs échecs, et tout aussi fréquemment celle de leur abandon et des atteintes à leur santé. Nous avons vu, au fil de cet ouvrage, qu'une réflexion de fond est nécessaire sur l'accompagnement de ces apprenant·e·s et sur les conditions dans lesquelles elles·ils sont en capacité de se (trans)former et de développer leur pouvoir d'action au sein de leur environnement. C'est dans l'interaction située entre des apprenant·e·s singulières et singuliers, qui portent la responsabilité individuelle de ce qu'elles·ils font du cadre qui leur est proposé, et les personnes et institutions garantes de ce cadre et qui en portent la responsabilité pédagogique, en offrant ou non des occasions et conditions pour apprendre et devenir sujet, que les occasions peuvent se muer en opportunités réelles.

La gageure est aujourd'hui de passer d'une vision dyadique de l'accompagnement, impliquant isolément un·e superviseur·e et sa·son doctorant·e et assortie d'offres de formation formelles ponctuelles, à une vision collective de l'accompagnement, un système ouvert et complexe, pensé et porté par les actrices et acteurs du champ et articulé autour de l'éthique et de la relation.

Ce n'est qu'à la condition de ce basculement – ce passage d'une culture de la dépendance à une culture de la participation – que nous pourrons, ensemble, assumer la responsabilité pédagogique et répondre aux exigences qui attendent les superviseur·e·s, les actrices et acteurs de la pédagogie universitaire et, plus largement, celles et ceux de la formation post-obligatoire et professionnelle – qui s'inscrivent dans des problématiques similaires, avec des exigences et des temporalités distinctes. Pour toutes et tous, la priorité doit être « de transmettre [aux jeunes et aux adultes qu'ils forment] les règles de l'art, tout en leur donnant les moyens de pouvoir s'en affranchir le moment venu et partant, de contribuer à faire évoluer [le] métier et les contextes dans lesquels celui-ci s'exerce » (Bourgeois, 2018, p. 9–10). Dans le parcours doctoral, il s'agit spécifiquement d'accompagner ces futur·e·s professionnel·le·s afin qu'elles·ils deviennent autonomes, soient capables d'interroger l'action, d'émettre des jugements informés et de faire avancer la science, ainsi de prendre des risques intellectuels. Cela passe par un soutien à leur pouvoir d'agir et de devenir.

L'enjeu ne se situe pas uniquement au niveau de notre capacité à créer et à innover, ni à celui de l'individu et de la réussite de sa formation, mais plus largement à l'échelle des futures générations de professionnel·le·s de tous horizons qui transmettront à leur tour et permettront à des apprenant·e·s de se mettre en mouvement, s'inscrivant dans une lignée intergénérationnelle fondée sur le don et le contre-don (Bourgeois, 2018 ; Cifali, 2018).

Le défi qui nous attend n'est pas une simple réforme programmatique, mais bien un changement de paradigme. À mille lieues d'une « nouvelle injonction politique et administrative par laquelle on entend faire passer que "devenir soi-même", "être autonome et responsable" est la nouvelle norme » (Paul, 2020, p. 59), cette conclusion est une invitation à (re)-questionner notre culture pédagogique, notre posture professionnelle en relation notamment à la manière dont nous accompagnons individuellement et collectivement la génération de demain dans son processus d'apprentissage et de subjectivation et dont nous soutenons et facilitons sa (trans)formation, la nôtre propre et celle de notre société. Comme le souligne Rogers (2013), le seul individu « formé » est celui qui a compris qu'aucun savoir n'est immuable ni statique et que seule la capacité à changer, à acquérir de nouvelles connaissances est une sécurité fondée, un socle personnel de confiance. C'est cet objectif qui donne tout son

sens à la formation. C'est pourquoi la formation devrait privilégier deux types de capacités, fondamentales et absolument indissociables : « celle d'exercer une pensée réflexive critique, dûment instrumentée, sur soi-même et sur le monde qui nous entoure, et celle de penser et d'agir avec d'autres, dans des rapports fondés sur la coopération et la solidarité » (Bourgeois, 2018, p. 295) – une voie qui, dans un contexte marqué par l'individualisme, la compétitivité et une attention notable aux résultats et à la performance, semble encore bien éloignée.

En prenant le parti de l'incomplétude et de l'inachèvement (Cifali, 2018) et celui de la sérendipité (Bourgeois, 2018) plutôt que celui de la maîtrise et de la perfection, chacun·e de nous peut rester ouvert·e disponible à l'inattendu, à ce qui peut se présenter de constructif en marge de son chemin. A l'image de ce que propose Cifali (2018), il s'agit dès lors de réenvisager notre manière de considérer les commencements, ces traversées parfois tempétueuses qui jalonnent notre quotidien, mais qui permettent de découvrir nos potentialités. Il y a dans ces commencements :

> une prise de risque, un saut, une plongée, une peur, une nécessaire inventivité face à ce qui survient, une surprise inéluctable, une découverte, […], la fierté d'avoir osé. […] Quelle que soit la maîtrise préalable, le contrôle de tous les paramètres, la fiabilité des outils, s'engage quelque chose de soi, d'un soi qui investit, en présence corporelle, qui fait confiance, accepte d'affronter la peur, ressent, […] qui accueille la déroute à certains instants et éprouve de la gratitude d'avoir été transformé par le risque pris. Cette expérience est à préserver, sinon l'humain peut devenir une machine qui répète et ne varie pas, ne module ses gestes ni selon le contexte ni par rapport à celles et ceux avec lesquels il est en relation (p. 224–225).

Que l'on soit maître ou novice, ces expériences, souvent inconfortables, s'avèrent cruciales pour notre processus d'apprentissage et de développement individuel et social. Ainsi plutôt que de réprouver les processus qui sous-tendent les commencements, nous devrions les valoriser et les encourager.

Et si, dans ce processus de (trans)formation et de création, un processus qui court tout au long de la vie, l'émotion était notre principale alliée plutôt qu'une ennemie qu'il faut fuir ou combattre au nom de la « raison » ? Et si l'émotion était l'une des clés, avec la conscience réflexive, pour nous (ré)approprier notre pouvoir d'action en trouvant le chemin vers nos besoins, nos aspirations, nos inspirations et nos limites tout en ouvrant notre attention à autrui et au monde ? Si elle nous permettait de mobiliser à dessin nos forces, notre énergie et notre humanité dans des

projets et des réalisations individuelles et collectives qui font du sens, pour nous, pour la société dans laquelle nous vivons, mais également pour celles et ceux qui nous succèderont ?

## Remerciements

Je tiens à exprimer toute ma gratitude aux personnes qui m'ont soutenue durant ce beau et intense périple et qui ont rendu possible la réalisation de cet ouvrage et de la recherche qui en est à l'origine.

Un merci particulier

à Bernadette Charlier pour son accompagnement exigeant et bienveillant,

à Mariane Frenay pour son appui stimulant,

à ma chère amie Madeleine Viviani pour son remarquable travail

de révision linguistique au long cours et pour nos discussions si riches,

à mes précieuses amies pour leur soutien,

Un merci du fond du cœur à mes proches,

Charlotte et Jean-Paul, Séba,

Simon et Livia,

pour leur amour inconditionnel

et leur soutien indéfectible.

# Liste des références


Ainley, M., & Hidi, S. (2014). Interest and Enjoyment. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 205–227). Routledge, Taylor & Francis Group.

Aitchison, C., Catterall, J., Ross, P., & Burgin, S. (2012). 'Tough love and tears': Learning doctoral writing in the sciences. *Higher Education Research & Development, 31*(4), 435–447. https://doi.org/10.1080/07294360.2011.559195

Aitchison, C., & Lee, A. (2006). Research writing: Problems and pedagogies. *Teaching in Higher Education*, *11*(3), 265–278. https://doi.org/10.1080/13562510600680574

Aitchison, C., & Mowbray, S. (2013). Doctoral women: Managing emotions, managing doctoral studies. *Teaching in Higher Education, 18*(8), 859–870. https://doi.org/10.1080/13562517.2013.827642

Appel, M. L., & Dahlgren, L. G. (2003). Swedish Doctoral Students' Experiences on their Journey towards a PhD: Obstacles and opportunities inside and outside the academic building. *Scandinavian Journal of Educational Research, 47*(1), 89–110. https://doi.org/10.1080/00313830308608

Arch, J. J., & Nandy, L. N. (2016). Emotional Benefits of Mindfulness. In K. W. Brown, J. D. Creswell, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of mindfulness: Theory, research, and practice* (pp. 208–224). The Guildford Press.

Bair, C. R., & Haworth, J. G. (1999). Doctoral Student Attrition and Persistence: A Meta-Synthesis of Research. *ASHE Annual Meeting Paper.* (pp. 1–48).

Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 1–26. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1

Baptista, A. V. (2014). 'With All My Heart': Mature Students' Emotions While Doing a Research-based PhD. *Social and Behavioral Sciences*, 114, 914–918. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.807

Barnes, B. J., & Austin, A. E. (2009). The Role of Doctoral Advisors: A Look at Advising from the Advisor's Perspective. *Innovative Higher Education, 33*(5), 297–315. https://doi.org/10.1007/s10755-008-9084-x

Baschung, L. (2016). Identifying, Characterising and Assessing New Practices in Doctoral Education. *European Journal of Education, 51*(4), 522–534. https://doi.org/10.1111/ejed.12191

Beauvais, M. (2004). Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement. *Savoirs, 6*(3), 99–113. https://doi.org/10.3917/savo.006.0099

Becker, H. S. (2009). *Écrire les sciences sociales*. Ed. Economica.

Benjamin, S., Williams, J., & A Maher, M. (2017). Focusing the Lens to Share the Story: Using Photographs and Interviews to Explore Doctoral Students' Sense of Well-being. *International Journal of Doctoral Studies, 12*, 197–217. https://doi.org/10.28945/3862

Billett, S. (1998). Constructing Vocational Knowledge: Situations and other social sources. *Journal of Education and Work, 11*(3), 255–273. https://doi.org/10.1080/1363908980110303

Billett, S. (2001a). Learning in the workplace: Strategies for effective practice. Allen & Unwin.

Bourdages, L. (2001). La persistance aux études supérieures : Le cas du doctorat (Ed. rev. et augm). Presses de l'Université du Québec.

Bourgeois, É. (1998). Apprentissage, motivation et engagement en formation. *Éducation permanente, 136*, 101–109.

Bourgeois, É. (2000). Le sens de l'engagement en formation. In J.-M. Barbier & O. Galatanu (Éds.), *Signification, sens, formation* (p. 87–106). Presses Universitaires de France.

Bourgeois, É. (2009). Apprentissage et transformation du sujet en formation. In J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle, & J.-C. Ruano-Borbalan (Éds.), *Encyclopédie de la formation* (p. 31–69). Presses Universitaires de France.

Bourgeois, É. (2018). *Le désir d'apprendre : Formation et construction du sujet.* Presses Universitaires de France.

Brauer, M., Abric, J.-C., Drozda-Senkowska, E., Lemaire, P., Lorenzi-Cioldi, F., Niedenthal, P., Bo Sanitioso, R., Schadron, G., Steiner, D., & Yzerbyt, V. (2003). Doctoral Training in the French- Speaking Countries of Europe: Objectives and Suggestions for Improvement. *European Psychologist, 8*(1), 9–17. https://doi.org/10.1027//1016-9040.8.1.9

Brosch, T., Pourtois, G., & Sander, D. (2010). The perception and categorisation of emotional stimuli: A review. *Cognition & Emotion, 24*(3), 377–400. https://doi.org/10.1080/02699930902975754

Brown, K. W. (2016). Mindfulness Training to Enhance Positive Functioning. In Kirk Warren Brown, J. D. Creswell, & R. M. Ryan (Eds.), Handbook of mindfulness: Theory, research, and practice (pp. 311–325). The Guilford Press.

Bryan, B., & Guccione, K. (2018). Was it worth it? A qualitative exploration into graduate perceptions of doctoral value. *Higher Education Research & Development, 37*(6), 1124–1140. https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1479378

Caesens, G., Stinglhamber, F., & Luypaert, G. (2014). The impact of work engagement and workaholism on well-being: The role of work-related social support. *Career Development International, 19*(7), 813–835. https://doi.org/10.1108/CDI-09-2013-0114

Callary, B., Werthner, P., & Trudel, P. (2012). The lived experience of a doctoral student: The process of learning and becoming. *The Qualitative Report, 17*(43), 1–20.

Castellò, M., Inesta, A., & Monereo, C. (2009). Towards Self-Regulated Academic Writing: An Exploratory Study with Graduate Students in a Situated Learning Environment. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7*(3), 1107–1130.

Castelló, M., McAlpine, L., & Pyhältö, K. (2017). Spanish and UK post-PhD researchers: Writing perceptions, well-being and productivity. *Higher Education Research & Development, 36*(6), 1108–1122. https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1296412

Castelló, M., Pardo, M., Sala-Bubaré, A., & Suñe-Soler, N. (2017). Why do students consider dropping out of doctoral degrees? Institutional and personal factors. *Higher Education, 74*(6), 1053–1068. https://doi.org/10.1007/s10734-016-0106-9

Champagne, A., & Clennett-Sirois, L. (2016). Les émotions en recherche : Pourraient-elles nous permettre de mieux comprendre le monde social ? *Recherches qualitatives, Hors-série* (20), 83–99.

Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement : Expériences d'enseignant*s. De Boeck.

Charlier, B. (2018). *Apprentissage et dispositifs de formation*. Document de travail et de cours transmis par l'autrice.

Charlier, B., Nizet, J., & van Dam, D. (2005). *Voyage au pays de la formation des adultes : Dynamiques identitaires et trajectoires sociales*. L'Harmattan.

Charmillot, M. (2013). Penser l'écriture de la science. In H. Moritz & S. Kapp (Éds.), *Devenir chercheur : Écrire une thèse en sciences sociales* (p. 155–169). Éd. de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

Cifali, M. (2018). *S'engager pour accompagner : Valeurs des métiers de la formation.* Presses Universitaires de France.

Coppin, G., & Sander, D. (2010). Théories et concepts contemporains en psychologie de l'émotion. In C. Pelachaud (Éd.), *Systèmes d'Interaction Emotionnelle*. (p. 25–56). Hermès Science publications-Lavoisier.

Cornér, S., Löfström, E., & Pyhältö, K. (2017). The Relationships between Doctoral Students' Perceptions of Supervision and Burnout. *International Journal of Doctoral Studies,* 12, 91–106. https://doi.org/10.28945/3754

Cornwall, J., Mayland, E. C., van der Meer, J., Spronken-Smith, R. A., Tustin, C., & Blyth, P. (2018). Stressors in early-stage doctoral students. *Studies in Continuing Education*, 1–18. https://doi.org/10.1080/0158037X.2018.1534821

Cosnefroy, L., & Annoot, E. (2014). Pourquoi s'intéresser à la posture d'accompagnement dans l'enseignement supérieur aujourd'hui ? *Recherche et formation*, 77, 9–15.

Cotterall, S. (2013). More than just a brain: Emotions and the doctoral experience. Higher *Education Research & Development, 32*(2), 174–187. https://doi.org/10.1080/07294360.2012.680017

Crocq, M.-A., Guelfi, J. D., & American Psychiatric Association. (2016). *DSM-5® : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux.* Elsevier Masson.

Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow and the foundations of positive psychology.* Springer.

Damasio, A. R. (2010). *L'erreur de Descartes : La raison des émotions.* O. Jacob.

Dan-Glauser, E. S. (2009). Le sentiment subjectif. Intégration et représentation centrale consciente des composantes émotionnelles. In D. Sander & K. R. Scherer (Éds.), *Traité de psychologie des émotions* (p. 223–257). Dunod.

Dayer, C. (2009). *Examen de la pensée classificatoire dans le champ épistémologique : Construction et transformation d'une posture de recherche* [Thèse de doctorat, Université de Genève]. https://archive-ouverte.unige.ch/unige:6518

Dayer, C. (2010). *Construction et transformation d'une posture de recherche. Examen critique de la pensée classificatoire.* Éditions Universitaires Européennes.

Dayer, C. (2013). Elaborer sa posture à travers la thèse. In H. Moritz & S. Kapp (Éds.), *Devenir chercheur : Écrire une thèse en sciences sociales* (p. 87–103). Éd. de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

De Clercq, M., Devos, C., Azzi, A., Frenay, M., Klein, O., & Galand, B. (2019). I Need Somebody to Lean on. The Effect of Peer, Relative, and Supervisor Support on Emotions, Perceived Progress, and Persistence in Different Stages of Doctoral Advancement. *Swiss Journal of Psychology,* 1–13. https://doi.org/10.1024/1421-0185/a000224

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The « What » and « Why » of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Deci, E. L., Ryan, R. M., Schultz, P. P., & Niemiec, C. P. (2016). Being Aware and Functioning Fully. Mindfulness and Interest Taking within Self-Determination Theory. In Kirk Warren Brown, J. D. Creswell, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of mindfulness:* Theory, research, and practice (pp. 112–129). The Guilford Press.

Deschryver, N., & Lameul, G. (2016). Vers une opérationnalisation de la notion de posture professionnelle en pédagogie universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 32*(3), 1–15.

Devenish, R., Dyer, S., Jefferson, T., Lord, L., van Leeuwen, S., & Fazakerley, V. (2009). Peer to peer support: The disappearing work in the doctoral student experience. Higher *Education Research & Development, 28*(1), 59–70. https://doi.org/10.1080/07294360802444362

Devos, C., Boudrenghien, G., Linden, N. V. der, Azzi, A., Frenay, M., Galand, B., & Klein, O. (2017). Doctoral students' experiences leading to completion or attrition: A matter of sense, progress and distress. *European Journal of Psychology of Education, 32*(1), 61–77. https://doi.org/10.1007/s10212-016-0290-0

Devos, C., Boudrenghien, G., Van der Linden, N., Frenay, M., Azzi, A., Galand, B., & Klein, O. (2016). Misfits Between Doctoral Students and Their Supervisors: (How) Are They Regulated? *International Journal of Doctoral Studies*, 11, 467–486. https://doi.org/10.28945/3621

Devos, C., Van der Linden, N., Boudrenghien, G., Azzi, A., Frenay, M., Galand, B., & Klein, O. (2015). Doctoral supervision in the light of the three types of support promoted in self-determination theory. *International Journal of Doctoral Studies*, 10, 438–464. https://doi.org/10.28945/2308

Evans, T. M., Bira, L., Gastelum, J. B., Weiss, L. T., & Vanderford, N. L. (2017). Evidence for a mental health crisis in graduate education: The data and intervention strategies. *The FASEB Journal, 31*(1 Supplement), 750–757.

Fernagu Oudet, S. (2012a). Favoriser un environnement « capacitant » dans les organisations. In É. Bourgeois & M. Durand (Éds.), *Apprendre au travail* (p. 201–213). Presses Universitaires de France.

Fernagu Oudet, S. (2012b). Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs. *Formation emploi,* 119, 7–27. https://doi.org/10.4000/formationemploi.3684

Fredrickson, B. L. (1998). What Good Are Positive Emotions? *Review of General Psychology, 2*(3), 300–319. https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.300

Frenay, M., & Romainville, M. (2013). *L'accompagnement des mémoires et des thèses.* Presses Universitaires.

Frenay, Marianne, Houart, M., Kruyts, N., Romainville, M., & Smidts, D. (2013). Construire un projet de recherche appliquée en éducation. In M. Frenay & M. Romainville (Éds.), *L'accompagnement des mémoires et des thèses*. (p. 57–85). Presses Universitaires.

Fry, H., Ketteridge, S., & Marshall, S. (Éds.). (2009). *A handbook for teaching and learning in higher education: Enhancing academic practice* (3rd ed). Routledge.

Gardner, S. K., & Gopaul, B. (2012). The Part-Time Doctoral Student Experience. International *Journal of Doctoral Studies,* 7, 063–078. https://doi.org/10.28945/1561

Glaze, J. (2002). Ph.D. Study and the Use of a Reflective Diary: A Dialogue with Self. *Reflective Practice, 3*(2), 153–166. https://doi.org/10.1080/14623940220142307

Golde, C. M. (2000). Should I Stay od Should I Go? Student Descriptions of the Doctoral Attrition Process. *The Review of Higher Education, 23*(2), 199–227.

Golde, C. M. (2005). The Role of the Department and Discipline in Doctoral Student Attrition: Lessons from Four Departments. *The Journal of Higher Education, 76*(6), 669–700. https://doi.org/10.1353/jhe.2005.0039

Gray, J. S., Ozer, D. J., & Rosenthal, R. (2017). Goal conflict and psychological well-being: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality,* 66, 27–37. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2016.12.003

Herman, C. (2010). Emotions and being a doctoral student. In P. Thomson & M. Walker (Eds.), *The Routledge doctoral student's companion: Getting to grips with research in education and the social sciences* (1st ed, pp. 283–294). Routledge.

Heutte, J., Fenouillet, F., Martin-Krumm, C., Boniwell, I., & Csikszentmihalyi, M. (2016). *Proposal for a conceptual evolution of the flow in education* (EduFlow) model. 8th European Conference on Positive Psychology, Anger, France.

Hockey, J. (1994). New territory: Problems of adjusting to the first year of a social science PhD. *Studies in Higher Education, 19(*2), 177–190. https://doi.org/10.1080/03075079412331382027

Hopwood, N. (2010). Doctoral experience and learning from a sociocultural perspective. *Studies in Higher Education,* 35(7), 829–843. https://doi.org/10.1080/03075070903348412

Hounsell, D., McCune, V., Hounsell, J., & Litjens, J. (2007). The quality of guidance and feedback to students. *Higher Education Research & Development, 27*(1), 55–67. https://doi.org/10.1080/07294360701658765

Hunsmann, M., & Kapp, S. (Éds.). (2013). *Devenir chercheur : Écrire une thèse en sciences sociales.* Éd. de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

Hunter, K. H., & Devine, K. (2016). Doctoral Students' Emotional Exhaustion and Intentions to Leave Academia. *International Journal of Doctoral Studies,* 11, 35–61.

Jairam, D., & Kahl, D. H. Jr. (2012). Navigating the doctoral experience: The role of social support in successful degree completion. *International Journal of Doctoral Studies*, 7, 311–329. https://doi.org/10.28945/1700

John, T., & Denicolo, P. (2013). Doctoral Education: A Review of the Literature Monitoring the Doctoral Student Experience in Selected OECD Countries (Mainly UK). *Springer Science Reviews, 1*(1–2), 41–49. https://doi.org/10.1007/s40362-013-0011-x

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present, and Future. Clinical Psychology: *Science and Practice, 10*(2), 144–156. https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016

Kelly, R. E., Mansell, W., & Wood, A. M. (2011). Goal conflict and ambivalence interact to predict depression. *Personality and Individual Differences, 50*(4), 531–534. https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.11.018

Kelly, R. E., Mansell, W., & Wood, A. M. (2015). Goal conflict and well-being: A review and hierarchical model of goal conflict, ambivalence, self-discrepancy and self-concordance. *Personality and Individual Differences,* 85, 212–229. https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.05.011

Kiley, M. (2009). Identifying threshold concepts and proposing strategies to support doctoral candidates. *Innovations in Education and Teaching International, 46*(3), 293–304. https://doi.org/10.1080/14703290903069001

Kiley, M., & Wisker, G. (2009). Threshold concepts in research education and evidence of threshold crossing. *Higher Education Research & Development, 28*(4), 431–441. https://doi.org/10.1080/07294360903067930

Kinman, G., & Court, S. (2010). Psychosocial Hazards in UK Universities: Adopting a Risk Assessment Approach: Psychosocial Hazards in UK Universities. *Higher Education Quarterly, 64*(4), 413–428. https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2009.00447.x

Lagase Vandercammen, D. (2012). La fonction d'aide à l'apprentissage. *Apprentissage et Développement professionnel*, *Thème 5-Dimensions individuelles et collectives des apprentissages*, 1–13. Association RPDP en partenariat avec le CREN.

Lagase Vandercammen, D., & Charlier, B. (2014). Fonctions d'aide à l'apprentissage : Analyse de la variabilité des perceptions d'étudiant·e·s de l'enseignement supérieur. [Communication] 28ème congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU) à Mons, Belgique.

Lambert, M. (2013). *Être assistant et se développer professionnellement ? Recherche descriptive et compréhensive sur le développement professionnel des assistants à l'Université de Fribourg* [Thèse de doctorat, Université de Fribourg]. https://folia.unifr.ch/unifr/documents/303842

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Leary, M. R. (2009). The Self and Emotion: The Role Of Self-Reflection in the Generation and Regulation of Affective experience. In R. J. Davidson, K. R. Scherer, & H. H. Goldsmith (Éds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 773–787). Oxford University Press.

Leonard, D., Becker, R., & Coate, K. (2005). To prove myself at the highest level: The benefits of doctoral study. *Higher Education Research*

*& Development, 24*(2), 135–149. https://doi.org/10.1080/07294360500062904

Levecque, K., Anseel, F., De Beuckelaer, A., Van der Heyden, J., & Gisle, L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students. *Research Policy, 46*(4), 868–879. https://doi.org/10.1016/j.respol.2017.02.008

Linley, P. A., Maltby, J., Wood, A. M., Osborne, G., & Hurling, R. (2009). Measuring happiness: The higher order factor structure of subjective and psychological well-being measures. *Personality and Individual Differences, 47*(8), 878–884. https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.07.010

Litalien, D., & Guay, F. (2015). Dropout intentions in PhD studies: A comprehensive model based on interpersonal relationships and motivational resources. *Contemporary Educational Psychology,* 41, 218–231. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.03.004

Lonka, K., Chow, A., Hakkarainen, K., Sandström, N., & Pyhältö, K. (2014). How to measure PhD students' conceptions of academic writing – and are they related to well-being? *Journal of Writing Research, 5*(3), 245–269. https://doi.org/10.17239/jowr-2014.05.03.1

Lovitts, B. E. (2001). L*eaving the ivory tower: The causes and consequences of departure from doctoral study.* Rowman & Littlefield Publishers.

Marais, G. A. B., Shankland, R., Haag, P., Fiault, R., & Juniper, B. (2018). A Survey and a Positive Psychology Intervention on French PhD Student Well-being. *International Journal of Doctoral Studies,* 13, 109–138. https://doi.org/10.28945/3948

Mays, T. L., & Smith, B. T. (2009). Navigating the Doctoral Journey. *Journal of Hospital Librarianship, 9*(4), 345–361. https://doi.org/10.1080/15323260903250411

McAlpine, L. (2012). Identity-Trajectories: Doctoral Journeys from Past to Present to Future. *Australian Universities' Review, 54*(1), 38–46.

McAlpine, L., & Amundsen, C. (2009). Identity and agency: Pleasures and collegiality among the challenges of the doctoral journey. *Studies in Continuing Education, 31*(2), 109–125. https://doi.org/10.1080/01580370902927378

McAlpine, L., Jazvac-Martek, M., & Hopwood, N. (2009). Doctoral student experience in Education: Activities and difficulties influencing identity development. *International Journal for Researcher Development, 1*(1), 97–109. https://doi.org/10.1108/1759751X201100007

McAlpine, L., & Lucas, L. (2011). Different places, different specialisms: Similar questions of doctoral identities under construction. *Teaching in Higher Education, 16*(6), 695–706. https://doi.org/10.1080/13562517.2011.570432

McAlpine, L., & Norton, J. (2006). Reframing our approach to doctoral programs: An integrative framework for action and research. *Higher Education Research & Development, 25*(1), 3–17. https://doi.org/10.1080/07294360500453012

McAlpine, L., Paulson, J., Gonsalves, A., & Jazvac-Martek, M. (2012). 'Untold' doctoral stories: Can we move beyond cultural narratives of neglect? *Higher Education Research & Development, 31*(4), 511–523. https://doi.org/10.1080/07294360.2011.559199

Miles, M., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e Éd.). De Boeck Université.

Moors, A. (2009). Theories of emotion causation: A review. *Cognition and Emotion, 23*(4), 625–662. https://doi.org/10.1080/02699930802645739

Morin, E. (2015). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Points.

Moss, S. A., & Wilson, S. G. (2015). The Positive Emotions that Facilitate the Fulfillment of Needs May Not Be Positive Emotions At All: The Role of Ambivalence. *EXPLORE: The Journal of Science and Healing, 11*(1), 40–50. https://doi.org/10.1016/j.explore.2014.10.006

Mowbray, S. (2010). *Students' perspectives on impacts of the PhD process: The PhD as the acquisition of intellectual virtues* [Doctoral thesis, University of Western Sydney].

Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2014). The Concept of Flow. In M. Csikszentmihalyi (Ed.), *Flow and the foundations of positive psychology* (pp. 239–263). Springer.

Onwuegbuzie, A. J., Rosli, R., Ingram, J. M., & Frels, R. K. (2014). A Critical Dialectical Pluralistic Examination of the Lived Experience of Select Women Doctoral Students. *The Qualitative Report, 19*(3), 1–35. DOI:10.46743/2160-3715/2014.1283

Paquet, Y., Carbonneau, N., & Vallerand, R. J. (Éds.) (2016). *La théorie de l'autodétermination : Aspects théoriques et appliqués*. De Boeck supérieur.

Paul, M. (2020). *La démarche d'accompagnement : Repères méthodologiques et ressources théoriques* (2e éd.). De Boeck Supérieur.

Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational

Research and Practice. *Educational Psychology Review, 18*(4), 315–341. https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9

Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (Éds.). (2014). *International handbook of emotions in education*. Routledge, Taylor & Francis Group.

Peltonen, J., Vekkaila, J., Rautio, P., Haverinen, K., & Pyhältö, K. (2017). Doctoral Students' Social Support Profiles and Their Relationship to Burnout, Drop-Out Intentions, and Time to Candidacy. *International Journal of Doctoral Studies,* 12, 157–173. https://doi.org/10.28945/3792

Philippot, P. (2011). *Émotion et psychothérapie*. Mardaga.

Pyhältö, K., & Keskinen, J. (2012). Doctoral Students' Sense of Relational Agency in Their Scholarly Communities. *International Journal of Higher Education, 1*(2). https://doi.org/10.5430/ijhe.v1n2p136

Pyhältö, K., Peltonen, J., Rautio, P., Haverinen, K., Laatikainen, M., & Vekkaila, J. (2016). *Summary report on doctoral experience in UniOGS* [Acta Universitatis Ouluensis, University of Oulu].

Pyhältö, K., Toom, A., Stubb, J., & Lonka, K. (2012). Challenges of Becoming a Scholar: A Study of Doctoral Students' Problems and Well-Being. *ISRN Education*, 2012, 1–12. https://doi.org/10.5402/2012/934941

Pyhältö, K., Vekkaila, J., & Keskinen, J. (2015). Fit matters in the supervisory relationship: Doctoral students and supervisors' perceptions about the supervisory activities. *Innovations in Education and Teaching International, 52*(1), 4–16. https://doi.org/10.1080/14703297.2014.981836

Rogers, C. R. (2013). *Liberté pour apprendre*. Dunod.

Roth, G., Shachar, B.-H., Zohar-Shefer, Y., Benita, M., Moed, A., Bibi, U., Kanat-Maymon, Y., & Ryan, R. M. (2017). Benefits of Emotional Integration and Costs of Emotional Distancing. *Journal of Personality, 86*(6), 919–934. https://doi.org/10.1111/jopy.12366

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 141–166. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Psychological Needs. Varied Concepts and a Preliminary Description of SDT's Approach. In *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness* (pp. 80–101). Guilford Press.

Ryan, R. M., Huta, V., & Deci, E. L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies, 9*(1), 139–170. https://doi.org/10.1007/s10902-006-9023-4

Sala-Bubaré, A., & Castelló, M. (2017). Exploring the relationship between doctoral students' experiences and research community positioning. *Studies in Continuing Education, 39*(1), 16–34. https://doi.org/10.1080/0158037X.2016.1216832

Sander, D., & Scherer, K. R. (Éds.). (2009a). *The Oxford companion to emotion and the affective sciences.* Oxford University Press.

Sander, D., & Scherer, K. R. (2009b). *Traité de psychologie des émotions.* Dunod.

Satchwell, C., Partington, H., Barnes, L., Gurjee, R., Ramsdale, S., D Dodding, J., & Drury, K. (2015). 'Our Breadcrumb Trail through the Woods': Reflections on the Use of a Secret Facebook Group as a Strategy for Surviving and Thriving on the Doctoral Journey. *International Journal of Doctoral Studies*, 10, 465–482. https://doi.org/10.28945/2306

Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior, 25*(3), 293–315. https://doi.org/10.1002/job.248

Scherer, K. R. (2001). Appraisal Considered as a Process of Multilevel Sequential Checking. In K. R. Scherer, A. Schorr, & T. Johnstone (Eds.), *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research* (p. 92–120). Oxford University Press.

Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information, 44*(4), 695–729. https://doi.org/10.1177/0539018405058216

Scherer, K. R., Shuman, V., Fontaine, J. J. R., & Soriano, C. (2013). The GRID meets the Wheel : Assessing emotional feeling via self-report. In J. J. R. Fontaine, K. R. Scherer, & C. Soriano, *Components of emotional meaning : A sourcebook* (p. 280-298). Oxford University Press.

Schmidt, M., & Hansson, E. (2018). Doctoral students' well-being: A literature review. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being, 13*(1), 1–14. https://doi.org/10.1080/17482631.2018.1508171

Shankland, R. (2015). *La psychologie positive.* Dunod.

Shapiro, S. L., & Jazaieri, H. (2016). Mindfulness-Based Stress Reduction for Healthy Stressed Adults. In Kirk W. Brown, J. D. Creswell, & R. M.

Ryan, *Handbook of mindfulness: Theory, research, and practice* (p. 269–282). The Guiford Press.

Sin, N. L., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practice-friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology, 65*(5), 467–487. https://doi.org/10.1002/jclp.20593

Sinclair, J., Barnacle, R., & Cuthbert, D. (2014). How the doctorate contributes to the formation of active researchers: What the research tells us. *Studies in Higher Education, 39*(10), 1972–1986. https://doi.org/10.1080/03075079.2013.806460

Skakni, I. (2011). Socialisation disciplinaire et persévérance aux études doctorales : Une analyse des sphères critiques. *Initio*, 1, 18–34.

Skakni, I. (2016). Désacraliser la carrière universitaire : Concilier compétences scientifiques, génériques et « de carrière » pour repenser les identités professionnelles en recherche. *TransFormations-Recherches en éducation et formation des adultes,* 15–16, 1–22.

Skakni, I. (2018a). Doctoral studies as an initiatory trial: Expected and taken-for-granted practices that impede PhD students' progress. *Teaching in Higher Education, 8*(23), 927–944. https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1449742

Skakni, I. (2018b). Reasons, motives and motivations for completing a PhD: A typology of doctoral studies as a quest. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education, 9*(2), 197–212. https://doi.org/10.1108/SGPE-D-18-00004

Skinner, E. A., Pitzer, J., & Brule, H. (2014). The role of emotion in engagement, coping, and the development of motivational resilience. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 331–347). Routledge, Taylor & Francis Group.

Snyder, C. R. (2002). Hope Theory: Rainbows in the Mind. *Psychological Inquiry, 13(*4), 249–275. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01

Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C., & Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. J*ournal of Personality and Social Psychology, 60*(4), 570–585. https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.4.570

Stubb, J., Pyhältö, K., & Lonka, K. (2011). Balancing between inspiration and exhaustion: PhD students' experienced socio-psychological

well-being. *Studies in Continuing Education, 33*(1), 33–50. https://doi.org/10.1080/0158037X.2010.515572

Stubb, J., Pyhältö, K., & Lonka, K. (2012). The Experienced Meaning of Working with a PhD Thesis. *Scandinavian Journal of Educational Research, 56*(4), 439–456. https://doi.org/10.1080/00313831.2011.599422

Templeton, R. (2016). Doctorate motivation: An (auto) ethnography. *Australian Universities' Review,* 58(1).

Trafford, V., & Leshem, S. (2009). Doctorateness as a threshold concept. *Innovations in Education and Teaching International, 46*(3), 305–316. https://doi.org/10.1080/14703290903069027

Tran, V. (2009). Les émotions dans le monde de l'entreprise. In D. Sander & K. R. Scherer (Éds.), *Traité de psychologie des émotions* (p. 333–358). Dunod.

Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (ÉMÉ). *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement,* 21, 323–349.

Van der Linden, N., Devos, C., Boudrenghien, G., Frenay, M., Azzi, A., Klein, O., & Galand, B. (2018). Gaining insight into doctoral persistence: Development and validation of Doctorate-related Need Support and Need Satisfaction short scales. *Learning and Individual Differences*, 65, 100–111. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.03.008

Vansteenkiste, M., Aelterman, N., De Muynck, G.-J., Haerens, L., Patall, E., & Reeve, J. (2018). Fostering Personal Meaning and Self-relevance: A Self-Determination Theory Perspective on Internalization. *The Journal of Experimental Education, 86*(1), 30–49. https://doi.org/10.1080/00220973.2017.1381067

Vekkaila, J. (2014). *Doctoral student engagement – The dynamic interplay between students and scholarly communities* [Research Report].

Vekkaila, J., Pyhältö, K., & Lonka, K. (2013a). Experiences of Disengagement – A Study of Doctoral Students in the Behavioral Sciences. *International Journal of Doctoral Studies,* 8, 061–081. https://doi.org/10.28945/1870

Vekkaila, J., Pyhältö, K., & Lonka, K. (2013b). Focusing on doctoral students' experiences of engagement in the thesis work. *Frontline Learning Research, 1*(2). https://doi.org/10.14786/flr.v1i2.43

Virtanen, V., & Pyhältö, K. (2012). What Engages Doctoral Students in Biosciences in Doctoral Studies? *Psychology, 03*(12), 1231–1237. https://doi.org/10.4236/psych.2012.312A182

Virtanen, V., Taina, J., & Pyhältö, K. (2017). What disengages doctoral students in the biological and environmental sciences from their doctoral studies? *Studies in Continuing Education, 39*(1), 71–86. https://doi.org/10.1080/0158037X.2016.1250737

Waight, E., & Giordano, A. (2018). Doctoral students' access to non-academic support for mental health. *Journal of Higher Education Policy and Management, 40*(4), 390–412. https://doi.org/10.1080/1360080X.2018.1478613

Weinstein, N., & Ryan, R. M. (2011). A self-determination theory approach to understanding stress incursion and responses. *Stress and Health, 27*(1), 4–17. https://doi.org/10.1002/smi.1368

Wisker, G. (2012). *The good supervisor: Supervising postgraduate and undergraduate research for doctoral theses and dissertations* (2nd ed). Palgrave Macmillan.

Wollast, R., Boudrenghien, G., Van der Linden, N., Galand, B., Roland, N., Devos, C., De Clercq, M., Klein, O., Azzi, A., & Frenay, M. (2018). Who Are the Doctoral Students Who Drop Out? Factors Associated with the Rate of Doctoral Degree Completion in Universities. *International Journal of Higher Education, 7*(4), 143. https://doi.org/10.5430/ijhe.v7n4p143

## Titres parus

Vol. 1: Saeed Paivandi et Nathalie Younès, *À l'épreuve d'enseigner à l'Université. Enquête en France. Préface de Marc Romainville*. 2019.

Vol. 2: Colette Niclasse, *Le doctorat, aventure de (trans)formation singulière et sociale. Éclairages au prisme des émotions*. 2022.

# Doctorats, sciences et carrières
Vol. 2

**Responsables de collection**
Mariane Frenay (UCLouvain) et Bernard Fusulier (UCLouvain)

La collection *Doctorats, sciences et carrières* publie des ouvrages en anglais et en français en vue de nourrir le débat international sur les conditions de la recherche et de la formation à la recherche, l'expérience des chercheur·e·s, l'insertion professionnelle des docteur·e·s, le genre et la science, les instruments de régulation et leurs effets sur les pratiques et cultures scientifiques. D'autres problématiques émergentes sont susceptibles d'être étudiées dans les publications de cette collection.
En effet, la Science, par ses contributions, découvertes, risques et espoirs, fait l'objet d'une forte attention publique et de nombreux débats tant à une échelle nationale qu'internationale. Au début du XXIe siècle, s'observe une préoccupation grandissante pour l'expérience de la for- mation doctorale et du travail scientifique ainsi que pour les con- di- tions de leur réalisation. Le devenir professionnel des chercheur·e·s est également en mutation, en raison de la croissance rapide du nombre de doctorant·e·s et de postdoctorant·e·s, de la féminisation des carrières académiques (certes toujours singulièrement limitée), et de la transformation de la régulation de la Science et des universités.
À travers des thématiques variées et des angles disciplinaires différents (histoire, droit, gestion, psychologie, sociologie, éducation…), cette collection vise à accueillir ces résultats de recherche et, ce faisant, à alimenter la réflexivité du monde de la recherche sur lui-même.